Памяти моих дочерей Наташи и Гали и их мамы Немановой Ц. П., трагически погибших в годы Великой Отечественной войны

Д.Б. Эльконин
Психология игры
От Автора

Биография исследований

Интерес к психологии детской игры возник у меня в самом начале 1930-х годов в ходе наблюдений над игрой дочурок и в связи с чтением лекций по детской психологии. Записи этих наблюдений затерялись во время войны в блокированном Ленинграде, и в памяти остались лишь некоторые эпизоды. Вот два из них.

В один из выходных дней мне пришлось остаться с девочками дома одному. Обе девочки были дошкольницами и посещали детский сад. Провести вместе выходной день было для нас праздником. Мы читали, рисовали, возились, шалили. Было весело и шумно до тех пор, пока не наступило время второго завтрака. Я приготовил традиционную и изрядно надоевшую им манную кашу. Они наотрез отказались от еды, не хотели садиться за стол.

Не желая омрачать хорошее настроение и прибегать к принуждению, я предложил девочкам поиграть в детский сад. Они с радостью согласились. Надев белый халат, я превратился в воспитательницу, а они, надев передники, — в воспитанниц детского сада. Мы начали выполнять в игровом плане все, что полагается в детском саду: порисовали; затем, накинув на себя как будто бы пальтишки, погуляли, обойдя два раза вокруг комнаты; почитали. Наконец наступило время еды. Одна из девочек взяла на себя функции дежурной и подготовила стол к завтраку. Я, «воспитательница», предложил им на завтрак ту же кашу. Без всякого протеста, даже выражая удовольствие, они стали есть, старались быть аккуратными, тщательно выскребли тарелки и даже попросили еще. Всем своим поведением они старались показать себя образцовыми воспитанницами, подчеркивая отношение ко мне как к воспитательнице, беспрекословно подчиняясь каждому моему слову, обращаясь ко мне подчеркнуто официально. Отношения дочерей к отцу превратились в отношения воспитанниц к воспитательнице, а отношения сестер — в отношения между воспитанницами. Игровые действия являлись чрезвычайно сокращенными и обобщенными — вся эта игра продолжалась около получаса.

Помню я еще игру в прятки. Девочки прятались, а я их искал. В комнате, где происходила игра, стояла вешалка, на которой висела одежда. Прятаться за ней было излюбленным местом. Я, конечно, видел, где они прятались, но не показывал этого и долго ходил по комнате, говоря: «А где же мои девочки?» Когда я подходил близко к месту, где прятались девочки, я слышал, как за вешалкой разыгрывалась «драма». Младшая рвалась броситься ко мне, а старшая зажимала ей рот, шептала: «Сиди тихо!» и удерживала силой на месте. Наконец младшая, не выдерживая напряжения, вырывалась и устремлялась ко мне со словами: «Вот я!» Старшая выходила недовольная и заявляла, что больше с ней играть не будет, так как она играть не умеет. Подобные наблюдения показали мне, что если для старшей смысл игры заключался в выполнении взятой на себя роли и связанного с ней правила, то для младшей смысл игры заключался в общении со мной.

Наблюдения дали повод для предположения, что главным в игре детей-дошкольников является роль, которую берет на себя ребенок. В ходе осуществления роли преобразуются действия ребенка и его отношение к действительности. Так родилась гипотеза, что мнимая ситуация, в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для , них действия и отношения в особых игровых условиях, есть основная единица игры. Существенным моментом создания такой игровой ситуации является перенос значений с одного предмета на другой. Эта мысль не нова. Уже Дж. Селли писал: «Сущность детской игры заключается в исполнении какой-нибудь роли» и «здесь мы встречаемся с тем, что составляет, может быть, самую интересную черту детской игры, — с превращением самых ничтожных и малообещающих вещей в настоящие живые существа» (1901, с. 47, 51).

Познакомившись с литературой, я обнаружил, что игра, во-первых, понимается как проявление уже развитого воображения и, во-вторых, натуралистически (см.: К. Гроос, В. Штерн, К. Бюлер и др.). Эти взгляды показались мне не соответствующими действительной природе игры. Мне показалось странным, что функция воображения, являющаяся одной из наиболее сложных способностей, возникает так рано, и я подумал, что, может быть, наоборот, игра и есть та деятельность, в которой воображение впервые только и возникает. Мне казалось также сложным представление об игре как об инстинктивной деятельности, одинаковой и у детенышей животных и у ребенка.

В конце 1932 г. я изложил свои предположения в лекции студентам и в докладе на кафедре в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Взгляды мои подверглись довольно резкой критике, и единственным человеком, поддержавшим основные положения доклада, был Лев Семенович Выготский (приезжавший в те годы в Ленинград для чтения лекций и руководства аспирантами), с которым я работал тогда в качестве его непосредственного помощника.

Проблемы детской игры интересовали Л. С. Выготского в связи с его работами по психологии искусства и исследованиями развития знаковой функции.

В самом начале 1933 г. он прочитал в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена ряд лекций по психологии детей дошкольного возраста, среди них и лекцию по игре. Со свойственной ему широтой и глубиной Л. С. Выготский развернул эту проблему, представив ее как центральную для понимания психического развития в дошкольном возрасте[1]. Мысли, высказанные Л. С. Выготским в этой лекции, составили основу моих дальнейших исследований по психологии игры.

В апреле 1933 г. в связи с начавшимися исследованиями Л. С. Выготский писал мне: «...хочу хоть очень кратко поделиться соображениями по всем делам. Об игре: а) обдумать надо новые эксперименты — того типа, что я упоминал в лекции в связи с игровым правилом; продумай материал лекции и мои записки, чтобы сжато в Ленинграде добиться полной ясности между нами[2]; Ь) в лекции твоей обратил внимание на место о Гроосе[3]. Надо бить его за натурализм — это крайне натуралистическая теория, но на новой дороге мы встречаем обновленной и обогащенной его мысль: игра — роль в развитии — то, чем она обращена к будущему — что из нее вырастает; правила — школа воли (труд у школьника), мнимая ситуация — путь к абстракции. Единство мнимой ситуации и правила — снова проблема Спинозы[4]. По-видимому, ступени мышления суть и ступени воли (с системной точки зрения на сознание — это понятно и ожиданно); с) что воображение возникает в игре — это у тебя и абсолютно верно, и убедительно, и центрально по значению: до того нет воображения. Но прибавь еще правило подражание (которое, мне кажется, столь же центрально и столь же связано с мнимой' ситуацией) — и получим главные моменты игры; разрешив! их, создадим новое учение об игре». Первые работы в этом новом направлении, начатые при жизни Л. С. Выготского, были проведены О. Н. Варшавской, экспериментально исследовавшей отношения между словом,

предметом и действием в игровой и доигровой деятельности детей, и Е. А. Гершензон, изучавшей отношения между мнимой ситуацией и правилом в игре.

К сожалению, большая часть полученных материалов погибла во время блокады в Ленинграде; сохранившиеся использованы мной в соответствующих главах книги.

После смерти Л. С. Выготского (1934) я очень близко соприкоснулся с исследовательской работой группы его сотрудников и учеников, проводивших эти исследования под руководством А. Н. Леонтьева в Харькове[5]. В начале 1936 г. я изложил в этой группе на кафедре психологии Харьковского педагогического института первые экспериментальные факты и теоретические взгляды на игру, которые разрабатывались ленинградской группой психологов под моим общим руководством. Среди входивших в эту группу психологов прежде всего хочу назвать О. Н. Варшавскую, Е. А. Гершензон, Т. Е. Конникову, Ф. И. Фрадкину.

В апреле 1936 г. А. Н. Леонтьев писал мне: «...вопросы, которые остались после Вашего доклада, еще живы, еще помнятся, и хочется, хоть и с опозданием, задать их Вам — на будущее. Вы говорили: условием развития игры является возникновение нереализуемых тенденций. Так ли это? Мне думается, дело не в этом. Нереализующиеся тенденции существуют и раньше, с первого часа жизни, может быть. Дело в том, что в связи с успехами речевого развития возникает план "идеальной деятельности" (= сознание). А это значит, что появляется третья возможность в прежней альтернативе: реализуется — не реализуется, а именно — тенденция I может реализоваться в идеальном плане. Первоначально этот план нуждается в поддержке предметом, действием (реальным), ситуацией. Это и придает особый характер деятельности, которая чуть позже сможет отщепиться от ситуации и принять новую форму — форму аутистической грезы (Николенька у Толстого в "Детстве").

Второе: значит, самым основным в игре является "мнимая ситуация". Значит, нужно исследовать внутреннее отношение: мнимая ситуация — овладение социальными отношениями. Может быть, удастся предположить и показать, что социальные отношения сами строят план идеальный и, когда он возникает, проникают через него в деятельность?

И последнее: нельзя, конечно, решить вопрос о движущих силах, которые вызывают к жизни игру, не понявши предысторию ее. И здесь, если согласиться с первым, ясно: предыстория — это "игра" до 3 лет. Она тоже реализует тенденцию, но, и как всякая "неигра", лишь в альтернативе + —; значит, в 3 года возникает новая форма реализации этих тенденций в собственно игре, т. е. человеческой игре (в игре, которая возможна только в условиях человеческого типа психики = сознания). Но в этом все дело. Это главное, пожалуй, что застряло в голове после Вашей "игры", что отфильтровалось временем как цепочка вопросов». Мысли А. Н. Леонтьева, во-первых, о необходимости исследовать внутренние связи между овладением социальными отношениями и мнимой ситуацией и, во-вторых, о важности исследования предыстории игры для понимания ее природы оказали существенное влияние на дальнейшие исследования.

С этого времени, т. е. с 1936 г., моя научная работа теснейшим образом идейно сплетается с работой А. Н. Леонтьева и его сотрудников, а с 1938 г. связывается и организационно на кафедре психологии Ленинградского педагогического института им. Н. К. Крупской, которой руководил А. Н. Леонтьев, и где мы тогда совместно работали. В этот сравнительно короткий период (1937—1941) в Харькове Г. Д. Луковым было проведено очень важное экспериментальное исследование «Об осознании ребенком речи в процессе игры» (1937), а в Ленинграде Ф. И. Фрадкиной — «Психология игры в раннем детстве. Генетические корни ролевой игры» (1946).

Этим ограничиваются довоенные исследования в новом направлении. Первая публикация

обо всех этих исследованиях принадлежит А. Н. Леонтьеву, который в статье «Психологические основы дошкольной игры» (1944) дал сжатый набросок нашего подхода к проблеме и обобщил добытые к этому времени факты. Великая Отечественная война прервала наши исследования. После войны исследования по проблемам психологии детской игры возобновляются в Москве, главным образом в Институте психологии.

Под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца был проведен ряд важных экспериментальных исследований Л. С. Славиной (1948), З. В. Мануйленко (1948), Я. З. Неверович (1948), А. В. Черковым (1949), З. М. Богуславской (1955), которые продвинули наше понимание игры. Мое участие в исследованиях до 1953 г. было ограничено докладами и публикациями (1948, 1949), и только с 1953 г. я смог вернуться к экспериментальной и теоретической работе над этой проблемой. Мое основное внимание было сосредоточено, во-первых, на выяснении исторического происхождения детской игры; во-вторых, на раскрытии социального содержания игры как ведущего типа деятельности детей дошкольного возраста; в-третьих, на проблеме символизма и соотношения предмета, слова и действия в игре; наконец, на общетеоретических вопросах и критическом рассмотрении существующих теорий игры. Мы сочли необходимым дать этот краткий очерк хода наших исследований по психологии детской игры, чтобы показать, что в разработке этой проблемы и создании новой психологической теории детской игры принимал участие большой коллектив исследователей. Наше непосредственное участие связано только с самыми начальными и с самыми последними этапами этого пути. Конечно, разработка психологической теории детской игры, начиная с работ Л. С. Выготского и до сегодняшнего дня, проходила в органической связи с исследованиями по общим вопросам психологии и теории развития психики ребенка. Теоретические и экспериментальные исследования, в первую очередь А. Н. Леонтьева, Л. В. Запорожца и П. Я. Гальперина, становились органической частью исследований по психологии игры. Всякое новое достижение в общей теории заставляло пересматривать наши воззрения на игру, добывать новые факты, выдвигать новые гипотезы.

Очень важной особенностью исследований по психологии детской игры, проведенных психологами-последователями Л. С. Выготского, было то, что они не направлялись единой волей и одним умом, из единого организационного центра и не развертывались поэтому с достаточной логической последовательностью, при которой шаг за шагом исчезали бы «белые пятна» в неизведанной области детской игры. И все же это была коллективная работа, объединенная общими теоретическими принципами, намеченными Л. С. Выготским, и каждый из них внес свой вклад в дальнейшую разработку проблемы. Конечно, из-за известной организационной раздробленности не все вопросы оказались охваченными теоретическими и экспериментальными исследованиями, и остается еще много «белых пятен».

Можно в нескольких положениях перечислить то новое, что внесла эта коллективная работа в психологию детской игры:

1) разработка гипотезы об историческом возникновении той формы игры, которая является типичной для современных дошкольников, и теоретическое доказательство, что ролевая игра является социальной по своему происхождению и именно поэтому по своему содержанию;

2) раскрытие условий возникновения этой формы игры в онтогенезе и доказательство, что игра на границе дошкольного возраста возникает не спонтанно, а формируется под влиянием воспитания;

3) выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры и прослеживание ее развития и распада;

4) выяснение того, что игра в дошкольном возрасте особенно сенситивна к сфере человеческой деятельности и межчеловеческих отношений, и установление, что основным содержанием игры является человек — его деятельность и от ношения взрослых друг к другу, и в силу этого игра есть форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности;

5) установлено, что игровая техника — перенос значений с одного предмета на другой, сокращенность и обобщенность игровых действий — является важнейшим условием проникновения ребенка в сферу социальных отношений, их своеобразного моделирования в игровой деятельности;

6) выделение в игре реальных отношений детей друг с другом, являющихся

практикой их коллективных действий;

7) выяснение функций игры в психическом развитии детей дошкольного возраста.

При этом перечислении мы имели в виду, как новые экспериментальные факты, так и те теоретические обобщения и гипотезы, которые неизбежно сопровождали исследование.

Хорошо сознавая всю ограниченность тех шагов, которые были предприняты в этих исследованиях по психологии детской игры, а также, будучи занятым, в последние годы решением других вопросов детской психологии, я долго не решался на написание этой книги. Только настойчивые требования моих товарищей, в первую очередь П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца и А. Н. Леонтьева, заставили меня взяться за эту работу.

Между логикой исследования и логикой изложения его результатов никогда нет полного соответствия. Структура этой книги не отражает истории и логики наших исследований. Она построена в порядке, обратном тому, в котором шло исследование. Книга начинается главами, в которых раскрывается наше понимание развернутой формы игровой деятельности детей, ее социальной сущности и психологической природы — понимание, развивавшееся в ходе исследований и оформившееся в самом конце работы.

После того как в самом общем виде разъяснено наше понимание игры как своеобразной формы деятельности детей, предметом которой является взрослый человек — его деятельность и система его взаимоотношений с другими людьми, мы сочли необходимым дать историко-критический анализ основных теорий игры. Этому и посвящена третья глава книги. Главное в этом обзоре — показать несостоятельность натуралистического подхода к игре, господствующего в основных зарубежных, теориях, противопоставив ему социально-исторический подход к проблеме возникновения и развития человеческой игры, без которого нельзя понять и психологическую природу игры. Критический анализ теорий игры входил органической частью в нашу работу по психологии игры. Необходимость такого историко-критического обзора диктовалась также тем, что в литературе пока отсутствуют сколько-нибудь обстоятельные обзоры истории развития взглядов на игру и их анализ. Так как книга предназначена не только для специалистов по психологии игры, но и для более широкого круга читателей, пришлось несколько расширить изложение различных теорий.

Первые три главы составляют первую (условно ее можно было бы назвать теоретической) часть книги.

Вторая часть содержит экспериментальные материалы, в которых раскрывается возникновение игры в ходе индивидуального развития ребенка (глава четвертая); развитие основных структурных составляющих игровой деятельности и изменение их

соотношений в ходе развития (глава пятая) и, наконец, значение игры для психического развития (глава шестая). В этих главах использованы материалы экспериментальных исследований, проводившихся в русле идей, выдвинутых более сорока лет назад виднейшим психологом Л. С. Выготским.

Содержащиеся в этих главах экспериментальные материалы собирались до того, как окончательно сформировалось наше понимание игры. Они служили той основой, на которой формировались наши теоретические воззрения.

Мы далеки от мысли, что нам удалось до конца раскрыть психологическую природу игры. Этой книгой мы хотели бы внести посильный вклад в разработку проблем психологии игры, интерес к которым все более возрастает. Книга эта не учебник и не учебное пособие. Поэтому мы не старались придерживаться слишком строгой логики в изложении. Мы позволяли себе по ходу изложения высказывать отдельные гипотезы, предположения и даже догадки, проверка которых — дело дальнейшей работы.

Москва, январь 1977 г.

Глава 1

«Понятие об "игре" вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так, у древних греков слово "игра" означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется "предаваться ребячеству". У евреев слову "игра" соответствовало понятие о шутке и смехе. У римлян "ludo" означало радость, веселье. По санскритски «кляда» означало игру, радость. У немцев древнегерманское слово «spilan» означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом "игра" стали обозначать обширный круг действий человеческих, — с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой — доставляющих людям веселье и удовольствие. Таким образом, в этот многообъемлющий круг, соответственно современным понятиям, стало входить все, начиная от детской игры в солдатики до трагического воспроизведения героев на сцене театра, от детской игры на орехи до биржевой игры на червонцы, от беганья на палочке верхом до высшего искусства скрипача и т.д.» (1887,с. 1).

Через 50 лет видный голландский биолог и психолог Ф. Бойтендайк (F. Buytendijk, 1933) также дает этимологический анализ слова «игра» и пытается вывести характерные признаки процессов, обозначаемых этим словом. Среди этих признаков он находит движение «туда и сюда» (hinundherBewegung), спонтанность и свободу, радость и забаву. Не удовлетворившись этим, Бойтендайк предлагает исследователям феномена игры присмотреться к употреблению этого слова самими детьми, считая, что ребенок особенно хорошо различает, что есть игра, и что не заслуживает этого названия.

Конечно, никакие этимологические исследования не могут привести к пониманию признаков игры просто потому, что история изменения словоупотребления происходит по особым законам, среди которых большое место занимает перенос значений. Не может привести к пониманию игры и анализ употребления этого слова детьми по той причине, что они просто заимствуют его из языка взрослых людей.

Слово «игра» не является научным понятием в строгом смысле этого слова. Может быть, именно потому, что целый ряд исследователей пытались найти нечто общее между самыми разнообразными и разнокачественными действиями, обозначаемыми словом «игра», мы и не имеем до настоящего времени удовлетворительного разграничения этих деятельностей и удовлетворительного объяснения разных форм игры.

Это положение и привело Ж. Колларитса (J. Kollarits, 1940) к пессимистическому выводу, что точное определение и отграничение игры в широкой сфере деятельности человека и животных невозможно, а всякие поиски таких определений должны быть квалифицированы как «научные игры» (jeuxscientifiques) самих авторов. Такая отрицательная позиция по отношению к возможности создания общей теории игры, а следовательно, познания ее общей природы распространялась и на детскую игру. Это выражается, в частности, в том, что во многих американских пособиях по детской психологии проблема психологии игры вообще не освещается. Даже в фундаментальном руководстве по детской психологии, изданном под редакцией П. Мюссена (ManualofChildPsichology, 1972), в котором дана сводка зарубежных исследований по всем разделам детской психологии, нет обобщения исследований по детской игре и о ней упоминается только четыре раза лишь в нескольких строчках.

У. М. Гелассер составил сводку исследований по игре за первую половину нашего века[6]. Обобщая обзор биологических и психологических теорий детской игры, он указывает, что, вероятно, из-за трудностей в достижении адекватного и всеохватывающего определения и даже описания игры, приложимого ко всем явлениям, которые признавались за таковую, и из-за трудности последующего удовлетворительного развития избранных теорий большинство психологических книг и экспериментальных работ было направлено скорее на эмпирические наблюдения, чем на теоретическую работу.

Некоторые исходные данные, могущие помочь пониманию психологической сущности игры, содержатся в этнографических материалах об играх. Хорошо известно, что игрой как элементом культуры интересовались этнографы и философы, разрабатывавшие проблемы эстетики.

Начало разработки теории игры обычно связывается с именами таких мыслителей XIX в., как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Разрабатывая свои философские, психологические и главным образом эстетические взгляды, они попутно, только в нескольких положениях, касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства.

Приведем некоторые из этих высказываний.

Ф. Шиллер в письмах об эстетическом воспитании человека писал: «Правда, природа одарила и неразумные существа превыше их потребностей и посеяла в темной животной жизни проблеск свободы. Когда льва не грызет голод и хищник не вызывает его на бой, тогда неиспользованная сила сама делает из себя свой объект: могучим ревом наполняет лев звонкую пустыню, и роскошная сила наслаждается бесцельным расходованием себя. Насекомое порхает, наслаждаясь жизнью, в солнечном луче, и, конечно, в мелодичном пении птицы нам не слышатся звуки страсти. Несомненно, в этих движениях мы имеем свободу, но не свободу от потребности вообще, а только от определенной, внешней потребности. Животное работает, когда недостаток чего-либо является побудительной причиной его деятельности, и оно играет, когда избыток силы является этой причиной, когда излишек силы сам побуждает к деятельности» (1935, с. 287).

Вот, собственно, и вся теория, которую обычно сокращенно называют теорией избытка сил. На самом деле, как это явствует из приведенной цитаты, такое название не вполне соответствует взглядам Шиллера. Для него игра — это скорее наслаждение, связанное со свободным от внешней потребности проявлением избытка жизненных сил: «Предмет побуждения к игре, представленный в общей схеме, может быть назван живым образом, понятием, служащим для обозначения всех эстетических свойств явления, одним словом, всего того, что в обширнейшем смысле слова называется красотой» (там же, с. 242).

Для Шиллера игра есть эстетическая деятельность. Избыток сил, свободных от внешних потребностей, является лишь условием возникновения эстетического наслаждения, которое, по Шиллеру, доставляется игрой.

Введение Ф. Шиллером наслаждения как конституирующего признака, общего для эстетической деятельности и игры, оказало влияние на дальнейшую разработку проблем игры.

Г. Спенсер также уделяет игре не слишком много места и специально не занимается созданием теории игры. Его интерес к игре, как и у Шиллера, определен интересом к природе эстетического наслаждения. Однако проблему избытка силы, о которой говорит Шиллер, Спенсер ставит в более широкий эволюционно-биологический контекст.

Свои взгляды по поводу игры Г. Спенсер излагает в следующих положениях: «Деятельности, называемые играми, соединяются с эстетическими деятельностями одной общей

им чертой, а именно тем, что ни те, ни другие не помогают сколько-нибудь прямым образом процессам, служащим для жизни» (1897,с. 413).

Ставя вопрос о происхождении импульса к игре, Г. Спенсер развивает свою теорию, которая обычно также называется теорией избытка сил. Он пишет: «Низшие роды животных имеют ту общую им всем черту, что все их силы расходуются на выполнение отправлений, имеющих существенное значение для жизни. Они беспрерывно заняты отыскиванием пищи, убеганием от врагов, постройкою убежищ и заготовкою крова и пищи для своего потомства. Но по мере того, как мы поднимаемся к животным высших типов, имеющим более действенные (efficient) или успешные и более многочисленные способности, мы начинаем находить, что время и сила не поглощаются у них сполна на удовлетворение непосредственных нужд. Лучшее питание, следствие превосходства организации, доставляет здесь иногда избыток силы... Таким образом, у более высокоразвитых животных дело стоит так, что энергия, требующаяся здесь в каком-либо случае, оказывается часто в некотором избытке над непосредственными нуждами; и что здесь оказывается часто, то в той способности, то в другой, известный неизрасходованный остаток, который дозволяет восстановлению, следующему за тратой, привести данную способность в продолжение ее отдыха в состояние высокой действенности (efficiency) или успешности» (1897, с. 13—14). И далее: «Игра есть точно такое же искусственное упражнение сил, которые вследствие недостатка для них естественного упражнения становятся столь готовыми для разряжения, что ищут себе исхода в вымышленных деятельностях на место недостающих настоящих деятельностей» (там же, с. 415).

Для Спенсера различие между игрой и эстетической деятельностью заключается лишь в том, что в игре находят выражение низшие способности, в то время как в эстетической деятельности — высшие.

Все приведенные выше высказывания не имели характера систематического изложения теории игры. Они заложили лишь традицию рассмотрения природы игры в контексте возникновения эстетической деятельности.

Ближе всего к пониманию возникновения игры подошел В. Вундт. Однако и он склонен считать источником игры наслаждение. Мысли, высказанные В. Вундтом, также фрагментарны. «Игра — это дитя труда, — писал он. — Нет ни одной игры, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени и по самому существу. Необходимость существования вынуждает человека к труду. А в нем он постепенно научается ценить деятельность своих сил как источник наслаждения». «Игра, — продолжает Вундт, — устраняет при этом полезную цель труда и, следовательно, делает целью этот самый приятный результат, сопровождающий труд» (1887,с.181).

В. Вундт указывает и на возможность отделения способов действий от предмета труда и тех конкретных предметно-материальных условий, в которых протекает труд. Эти мысли В. Вундта имеют принципиальное значение. Если Г. Спенсер, рассматривая игру, включал и игру человека в биологический аспект, то Вундт включает ее в аспект социально-исторический.

Основы материалистического понимания происхождения искусства из труда, заложенные К. Марксом, были развиты Г. В. Плехановым. Критикуя теории, согласно которым искусство старше производства полезных предметов, а игра старше труда, Г. В. Плеханов в своих «Письмах без адреса» писал:

«Нет, милостивый государь, я твердо убежден в том, что мы не поймем ровно ничего в истории первобытного искусства, если мы не проникнемся той мыслью, что труд старше искусства и что вообще человек сначала смотрит на предметы и явления с точки зрения утилитарной и только впоследствии становится в своем отношении к ним на эстетическую точку зрения» (1958,с.354).

Эти положения важны для понимания происхождения не только искусства, но и игры как видов деятельности, имеющих общую генетическую основу. В истории человеческого общества игра не может появиться раньше труда и раньше форм пусть самого примитивного искусства. История культуры показывает, на какой ступени ее развития появляется искусство. Однако, как произошел переход от форм реальной трудовой деятельности в формы искусства, и до сих пор не совсем ясно. При каких условиях могла возникнуть необходимость в воспроизведении охоты, войны или какой-либо другой серьезной деятельности? Здесь возможны два предположения. Продемонстрирую их на примере воспроизведения процесса охоты.

Можно представить себе, во-первых, что группа охотников возвратилась после неудачной охоты. Неудача эта была вызвана несогласованностью коллективных действий. Возникает необходимость предварительной репетиции, ориентации в условиях и организации предстоящей деятельности с тем, чтобы она была более успешной. Возможности чисто мысленного и схематического проигрывания еще ограниченны, и участники будущей охоты в наглядной и действенной форме воссоздают ситуацию и организацию предстоящей охоты. Кто-то из охотников изображает умного и хитрого зверя со всеми его повадками, а остальные — весь процесс организации охоты за ним. Это своеобразные «маневры», в которых воссоздаются основные функции отдельных участников и система организации совместных действий. Такое воссоздание предстоящей деятельности лишено ряда черт, присущих настоящей охоте, и, прежде всего операционно-технической стороны реального процесса.

Возможна и другая ситуация. Охотники возвращаются с добычей. Их радостно встречают соплеменники, и охотники рассказывают о том, как проходила охота, воспроизводя весь ее ход, кто, что и как делал, кто как себя проявил. Рассказ-драматизация заканчивается общим весельем. При таком воспроизведении происходит своеобразное отвлечение от чисто операционно-технической стороны процесса и выделение общей схемы действия, общей организации и той системы отношений, которая привела к успеху.

С психологической точки зрения существенно, что в обеих этих ситуациях происходит выделение из целостной реальной трудовой (утилитарной) деятельности той ее части, которая может быть названа ориентировочной, в отличие от исполнительной, непосредственно связанной с получением I материального результата. В обоих случаях, выделившись из целостного процесса осуществления трудовой деятельности, эта ее часть становится предметом воспроизведения, а затем освящается, приобретая характер магических обрядов. Такие «магические репетиции» превращаются в самостоятельную деятельность.

Отделившись, эти особые деятельности, связываясь с другими формами жизни, приобретают самостоятельную логику развития и зачастую такие новые формы, которые требуют специального анализа для установления их действительного происхождения.

Большое внимание описанию и анализу этих форм деятельности, носящих характер игр, уделяют этнографы. Так, в книге «Игры народов СССР» собрано и описано большое количество игр, бытовавших среди русского и других народов царской России. Все игры разделены авторами на три группы: игры драматические, игры орнаментальные и игры спортивные. Игры орнаментальные представляют собой промежуточную группу, и мы их касаться не будем. Игры драматические подразделяются на игры производственные (охотничьи и рыболовные, скотоводческие и птицеводческие, земледельческие) и игры бытовые (общественные и семейные), а игры спортивные — на состязания простые и состязания с вещью.

В. Всеволодский-Гернгросс во введении к этой книге на основе анализа материала, помещенного в ней, приходит к выводу о существовании родственных связей между игровыми явлениями разных типов. Так, он пишет: «Возьмем первый попавшийся пример: скажем, игру в ловитки. Начнем с простейших ловиток, в которых один ловит другого. Но вот рядом игра, в которой ловимый имеет "дом", где он может укрываться от преследования, или игра, в которой ловящий скачет на одной ноге или ловит с руками, завязанными на спине. Далее — то же, но с превращением пойманных в подручных ловцов. Далее — ловитки партиями с очерченными двумя городами, взятием пленных, их высвобождением и т. д. И, наконец, игра в войну, в центре которой очень часто те же ловитки. Перед нами, несомненно, ряд родственных игр; на полюсах стоят с одной стороны простые ловитки, с другой — игра" в войну, а посередине — постепенно осложняемый или, наоборот, если идти от войны к ловиткам, опрощаемый ряд» (1933, с. XVI).

«Подытоживая все сказанное, — продолжает автор, — как будто можно сделать вывод, что или игры спортивные и орнаментальные представляют собой продукт вырождении игр драматических, или игры драматические являются продуктом развития игр спортивных и орнаментальных. А отсюда уже необходим и следующий вывод: все три типа явлений при всей разности специфики могут и должны быть отнесены к явлениям одной общественной практики, хотя и с несомненным тяготением к переходу в явления иной общественной практики: в драму, спорт и танец, происходящие из явлений игровых и на высших ступенях культуры их замещающие» (1933, с. XVII).

Нам представляется, что более близким к действительному ходу развития является путь, идущий от игр драматических к играм спортивным, а не наоборот. Повторяясь бесконечное число раз в реальной коллективной деятельности, правила человеческих взаимоотношений, приводящие к успеху, постепенно выделились. Их воспроизведение вне реальной утилитарной ситуации и составляет содержание спортивной игры. Но это же содержание имеет и ролевая игра. И в этом их родство. Разница заключается лишь в том, что в ролевой игре эти правила, нормы взаимоотношений между людьми даны более развернуто и конкретно.

Таким образом, мы приходим к заключению, что человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Наше предварительное и общее определение близко, хотя и не тождественно, тому, которое дал В. Всеволодский-Гернгросс в упоминавшейся уже книге: «Игрой мы называем разновидность общественной практики, состоящую в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей» (там же, с. XXIII).

В это определение мы вносим некоторые уточнения. Во-первых, вместо понятия «воспроизведение» лучше употребить «воссоздание»; во-вторых, не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой. Игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть — ее задачи и нормы отношений между людьми.

При таком рассмотрении развернутой формы игры возникает возможность понять ее родство с искусством, которое имеет своим содержанием тоже нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смысл и мотивы. Искусство, как нам думается, и заключается в том, чтобы особыми средствами художественной формы интерпретировать эти стороны человеческой жизни и деятельности и рассказать о них людям, заставить их пережить эти проблемы, принять или отвергнуть предлагаемое художником понимание смысла жизни.

Именно этим родством игры и искусства объясняется постепенное вытеснение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства. В. Всеволодский-Гернгросс пишет: «Тренирующее, воспитательное значение драматических игр явственно только на самых младенческих ступенях развития человека. Они не могут конкурировать с идеологически насыщенной драмой и, при наличии театра, неминуемо вымирают» (1933, с. XXVII). Аналогична, по мнению этого автора, и судьба спортивных игр: «На известном культурном уровне воспитательное значение спортивных игр громадно, и только с переходом к высшим ступеням культуры эти игры вырождаются, схематизируются, рационализируются и обращаются в спорт» (там же, с. XLIX).

На основе этнографических данных мы приходим к выводу, что в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, ее вытеснили и заместили, с одной стороны, различные формы искусства, а с другой — спорт.

Игра в развернутой форме ролевой игры продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных форм жизни современного ребенка. И здесь мы не можем согласиться с мыслью В. Всеволодского-Гернгросса о том, что «в высших культурах, в которых педагогика как таковая оформилась в особый вид общественной практики, человек — будь то взрослый или ребенок — получает нужные ему для его

дальнейшего развития навыки при помощи школьной учебы гораздо рациональнее, в кратчайший срок и в высшей степени. Педагогическое, дидактическое значение игры падает» (1933, с. XVIII).

Если действительно узкодидактическая функция игры и уменьшается, это никак не означает падения ее значения для формирования личности ребенка, особенно в раннем возрасте, до поступления ребенка в школу. Скорее наоборот: по мере того как дети младших возрастов все больше отстраняются от деятельности, совместной со взрослыми, значение развернутых ролевых форм игры для развития детей возрастает.

Уменьшение в процессе исторического развития значения развернутых форм игровой деятельности в жизни взрослых членов общества и увеличение ее роли в жизни детей и привело нас к мысли о необходимости исследовать прежде всего именно эту форму игры, тем более что в отношении такой формы деятельности детей все авторы сходятся в том, что это есть игра.

Предметом нашего исследования и является природа и сущность ролевой игры, психологическая структура развернутой формы игровой деятельности, ее возникновение, развитие и распад, ее значение в жизни ребенка и в его развитии как будущей личности.

2. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры

Трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблемы игры, не выдвигал бы своей точки зрения на ее природу и значение, однако специальных исследований по этой проблеме очень мало, буквально единицы. И это несмотря на то, что игровая деятельность широко используется в практических целях. Распространена специальная «игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции различных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и т. п.), для лечения психических заболеваний.

В фундаментальной работе Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945), посвященной формированию символа у ребенка, развернутая форма ролевой игры не подвергается исследованию. Ж. Пиаже останавливается у ее порога, исследует некоторые предпосылки ее появления, но дальше не идет. Это, видимо, объясняется тем, что Ж. Пиаже интересовала не столько сама игра, сколько возникновение символической мысли у ребенка. Он доводит свой анализ до 4-летнего возраста детей, т. е. до периода, когда начинается расцвет ролевой игры, а затем переходит к играм с правилами, возникающим после 7 лет.

В 1976 г. опубликована большая хрестоматия по игре, составленная Дж. Брунером и его сотрудниками. В числе помещенных статей большое количество посвящено исследованиям манипулятивно-игровой активности низших и высших обезьян, значительно меньше — исследованиям предметно-манипулятивной игры детей, совсем мало — исследованиям игр с правилами и исследованиям развернутой формы ролевой игры, в их числе статья Л. С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», специально посвященная ролевой игре. Нам кажется, что соотношение исследований, представленное в этой книге, отражает общее положение с исследованиями игры, сложившееся, видимо, из-за трудностей экспериментального исследования ролевой игры.

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом, господствовал функционально-аналитический

подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К. Д. Ушинский —[1]] в России, Дж. Селли, К. Бюлер, В. Штерн — за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями; другие (А. И. Сикорский — в России, Дж. Дьюи — за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью.

Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности различно, то и тогда такой анализ не продвинул бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения, видеть в ней отлет ребенка от действительности, рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, выделяющим единицы, впервые был разработан К. Марксом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства. К. Маркс открывает первый том «Капитала» главой «Товар»[7]. Товар для К. Маркса был той единицей, в развитой форме которой даны все особенности и внутренние противоречия капиталистического способа производства.

Л. С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, — писал Л. С. Выготский, — такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства...

Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить... конкретные вопросы» (1956, с. 48). Мы считаем, что только такой путь нужно применять при исследовании игры. Только он дает возможность изучить ее возникновение, развитие и распад.

Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Это можно сделать, только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, какой она является перед нами в середине дошкольного периода развития. В анализе возникновения, развития и распада игры мы будем руководствоваться тем методологическим положением К. Маркса, согласно которому намеки более высокого

уровня на низших уровнях развития того или иного явления могут быть поняты только в том случае, если этот более высокий уровень уже известен.

«Анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны, — писал К. Маркс. — Наоборот, намеки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д.»[8]

Этот путь сверху вниз, от анализа развитой формы к истории ее возникновения и распада, противоположен плоскому эволюционизму, и он является вторым важнейшим методологическим принципом нашего исследования.

Как мы уже говорили выше, при описании детской игры психологи особо выделяли работу воображения или фантазии. Игра рассматривалась как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения или фантазии. В этом нет ничего удивительного. Даже неспециалисту при наблюдении за играми детей дошкольного возраста прежде всего бросается в глаза то, как ребенок преображает предметы, используемые в игре. Приведем лишь некоторые высказывания, иллюстрирующие это положение.

В. Прейер писал: «Кусок дерева со шнурками, скорлупа ореха, не имеющие никакой цены вещи, как голыши, древесные листы и содержимое бумажной корзины, получают великое значение вследствие живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей» (1894, с. 51). Г. Компере обращает внимание на то же самое: «Ребенок берет своей исходной точкой какой-нибудь предмет, и "алхимия фантазии" тотчас же его преобразовывает, превращает. Для этого все оказывается подходящим. Он ездит верхом на палке, опрокинутый табурет оказывается лодкой или пролеткой, табурет, поставленный на ноги, — лошадью или столом. Коробка превращается в лом, в шкаф, в телегу — словом, во все что хотите, во все, что хочет сделать из нее в данный момент воображение ребенка» (1912, с. 190—191). В высказываниях этих авторов в центре стоит преобразование ребенком предметов посредством «алхимии фантазии». Именно в этом они видят специфические особенности детской игры.

Однако уже Дж. Селли обращает внимание на то, что преобразование предметов является моментом подчиненным. «Интерес, представляемый игрой ребенка, — пишет Дж. Селли,— заключается в том, что в ней видимым образом обнаруживаются плоды его сокровенной фантазии. В своем творчестве фантазия может исходить из окружающей действительности: ребенок видит, например, песок, камешки и раковины и говорит: "Давайте играть в лавочку". Но это только побочное условие. Источник игры заключается в стремлении осуществить привлекательную мысль: отсюда, как мы ниже увидим, близкое родство игры с искусством вообще. Какое-нибудь представление является господствующей силой, оно в данное время настоящая ideefixe, и все должно приспособиться к нему. Так как представление должно быть как-нибудь выражено внешним образом, то оно сталкивается с окружающей действительностью. И здесь ребенок находится в своей сфере. Пол тотчас же разделяется на две враждебные страны, край дивана обращается в коня, в карету, в корабль или еще во что-нибудь, нужное для игры.

Эта более сильная и более обширная деятельность фантазии в забавах детей объясняется глубоко заложенным в них стремлением к игре, желанием быть чем-нибудь, играть ка- ^ кую-нибудь роль. Изображая Робинзона Крузо или какого-нибудь другого героя, ребенок — искатель приключений выходит за пределы своего настоящего Я и за пределы своего повседневного мира. Разыгрывая свою роль, он в своем воображении изменяет все окружающее, и оно получает тот вид и смысл,

который в данный момент требуется этой ролью» (1901, с. 45). «Сущность детской игры, — продолжает Селли, — заключается в исполнении какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение» (там же, с. 47).

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысль Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет не по линии выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а по линии описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы является.)

Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Для того чтобы проиллюстрировать и вместе с тем прояснить это положение, приведем отрывок из наблюдений над одной игрой и проанализируем ее[9].

В большой комнате дети играют в железную дорогу. Игра происходит после того, как во время поездки на дачу дети ознакомились с жизнью железнодорожной станции. До игры руководительница вместе с детьми приготовила некоторые атрибуты: красную шапку для начальника станции, палочку с деревянным кружком (железнодорожный жезл), настоящее печенье для буфета, надпись «Касса» и т. д. Боря — начальник станции, он в красной шапке, и в руках у него деревянная палочка с кружком. Он отгородил себе уголок и пояснил: «Это станция, где начальник живет». Толя, Люся и Лена — пассажиры. Они поставили один за другим стулья и сели. У девочек в руках куклы. Это их дети.

Леня: «Как же мы без машиниста поедем? Я буду машинист». Он пересаживается на первый стул и пыхтит: «Шш-ш-шш». Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — деньги. Рядом на бумагу аккуратно разложила рядами печенье, предварительно наломав его на кусочки (чтобы было больше). «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя: «Я буду билеты продавать... ой, как это называется?» Воспитательница говорит: «Кассир». Варя: «Да, да, кассир. Дайте мне бумаги». Получив бумагу, рвет ее на крупные и мелкие кусочки. Более крупные кладет в сторону. «Это билеты, а это деньги — сдачу давать». Ставит на столик полученное от воспитательницы сделанное из картона окошко с надписью «Касса». Деловито садится за столик.

Боря подходит к Лене и говорит: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Леня пыхтит, как паровоз, и изображает руками движения машиниста, пассажиры с детьми сидят на местах. Вдруг Боря, спохватившись, говорит: «Пассажиры без билетов, а поезду уже ехать пора». Пассажиры бегут в кассу, протягивают Варе бумажки и получают билеты. В это время Боря объявляет: «Через пять минут отправляется поезд». Пассажиры быстро занимают места. Боря подходит к Лене и передает ему круг. Леня пыхтит, свистит, и поезд отправляется.

Галя (со скучающим видом): «Когда же покупать придут?» Боря: «Я уже могу идти: поезд ушел, и я могу». (Идет в буфет, просит печенье.) Галя дает ему кусочек и требует: «А деньги?» Боря бежит к воспитательнице, получает у нее бумажки, возвращается и «покупает» печенье. С довольным видом ест его. Варя ерзает на стуле, посматривает на буфет, но не уходит. Потом еще раз смотрит в сторону буфета, на воспитательницу и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас никого нет», — как бы оправдывается она. Леня отзывается: «Ну и чего тебе — иди и все». Варя посматривает по сторонам, нет ли пассажиров, желающих приобрести билет, быстро бежит в буфет. Торопливо покупает и бежит обратно в свою кассу.

Галя одна у буфета, перекладывает печенье с тарелочки на тарелочку. «И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?» Боря (со смехом): «Покупать у себя и платить себе». Галя смеется, но берет две копейки, покупает у себя два кусочка и говорит, как бы объясняя воспитательнице: «Они уже раз покупали». Воспитательница: «А почему ты так мало купила?» Галя: «Скоро поезд придет, а что я буду продавать пассажирам?»

Леня громко пыхтит и кричит: «Остановка!» Он и пассажиры спешат в буфет. Покупают печенье. Галя (одному из пассажиров): «Купите еще своей девочке, печенье очень вкусное». Один из пассажиров угощает куклу (ребенка): «Ешь, очень вкусное». После этого сам съедает печенье. Боря берет у Лени круг и подает ему снова. Пассажиры усаживаются на свои места. Леня пыхтит, и поезд уезжает.

Запись этой игры дает возможность выделить следующие взаимосвязанные стороны, составляющие ее структуру. Это, во-первых, роли, которые взяли на себя дети, — начальник станции, машинист, кассир, буфетчица, пассажиры; во-вторых, игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; в-третьих, игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми предметами (стулья — поезд, куклы — дети, бумажки — деньги и т. п.); наконец, реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны, является роль, которую берет на себя ребенок. Она не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому является кассиром, что он продает билеты, начальником станции — потому что он объявляет об отправлении поезда и дает разрешение на отправление машинисту, буфетчиком — потому что продает печенье, и т. д.

Все остальные стороны определены ролью и связанными с нею действиями. Бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира. Отношения между детьми, которые возникают по ходу игры, тоже определяются ролями. Для самих играющих детей, если судить по их поведению, главным является выполнение взятой на себя роли. Это видно хотя бы из того, с какой тщательностью и щепетильностью они относятся к выполнению действий, в которых находит свое воплощение роль, взятая каждым из детей.

Таким образом, можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутое игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий?

Почти все авторы, описывавшие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Лучше всего эту особенность игры охарактеризовал К. Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, — и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели» (1950,с.440—441).

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру, является одним из самых существенных вопросов. Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, к решению вопроса о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре.

В ряде педагогических исследований, хотя и посвященных выяснению других вопросов, мы находим материалы, дающие возможность гипотетически ответить на интересующий нас вопрос.

Р. И. Жуковская (1963) изучала влияние дидактических игр, проводившихся во время специальных занятий, на самостоятельные игры детей. Так, экскурсия в магазин хотя и заинтересовала детей, но в целом не повлияла на их игры. Впоследствии на специальном занятии детям была предложена дидактическая игра в магазин. Она имела целью показать многообразие действий продавца, уточнить и закрепить у детей правила поведения продавца и покупателей, вежливое обращение друг с другом. В процессе проведения дидактической игры у детей обнаружился большой интерес к роли продавца и кассира, все хотели быть ими. Р. И. Жуковская указывает, что под влиянием экскурсии и главным образом дидактической игры в магазин возникли многообразные варианты ролевых игр с покупкой и продажей разных предметов.

Таким образом, оказалось, что, после того как детям были раскрыты отношения продавца и кассира с покупателями, эти роли оказались для них привлекательными. В исследовании Р. И. Жуковской это было осуществлено средствами специальной дидактической игры; вероятно, этого можно достичь и другими педагогическими средствами.

Т. А. Маркова (1951) исследовала влияние детской художественной литературы на игры детей. Исследование показало, что не всякое произведение художественной литературы оказывает влияние на возникновение игры у детей. Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывали у детей желание воспроизвести в игре их основное содержание.

Таким образом, дидактические игры, чтение и пересказ детям художественных произведений, ознакомление их с окружающим и другие занятия оказывают влияние на возникновение и развертывание ролевой игры лишь в том случае, если знакомят детей с деятельностью взрослых, их поступками и отношениями.

Результаты изложенных выше исследований показывают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и что, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности.

Возможный путь экспериментальной проверки этого положения был подсказан работой одной воспитательницы. Проведя с детьми средней группы детского сада экскурсию в зоопарк и познакомив там детей с различными животными — их внешним видом, повадками, чем они питаются и т. п., воспитательница внесла в комнату для игр игрушки, изображавшие зверей, с которыми знакомились дети во время экскурсии, предположив, что дети начнут игру в зоосад. Но дети ни в тот день, ни в последующие дни в зоосад не играли.

Тогда она повторила экскурсию и познакомила детей не только с животными, но и с персоналом, обслуживающим животных и посетителей зоологического сада. Повторная экскурсия была проведена таким образом, что дети были ознакомлены с работой людей: кассира, продающего билеты для входа в зоосад; контролера, проверяющего билеты и пропускающего посетителей; уборщиков, убирающих дорожки и клетки животных; поваров, готовящих пищу для животных; работников, кормящих их; экскурсовода, дающего объяснения посетителям; медицинской сестры и врача, лечащих заболевших животных. Во время экскурсии воспитательница обращала внимание детей на заботливое отношение к животным со стороны обслуживающего персонала, на вежливое отношение к посетителям зоосада, на соблюдение посетителями правил обращения с животными, на отношения между работниками зоосада.

Через некоторое время после проведения этой повторной экскурсии дети самостоятельно начали игру в зоосад, в которой были представлены кассир и контролер, мамы и папы с детьми, экскурсовод, уборщики, люди, кормившие зверей, «звериная кухня» с поваром и помощниками, больница с врачом, директор и т. п. Все эти персонажи вводились в игру постепенно, игра продолжалась на протяжении нескольких дней, все время усложняясь и обогащаясь.

Этот опыт работы с детьми и натолкнул нас на мысль о неодинаковом значении ознакомления с разными сферами действительности для возникновения ролевой игры. Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но " вместе с тем различные сферы. Первая — это сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека; вторая — это сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Для того чтобы окончательно прояснить этот вопрос, необходимо было специально провести ознакомление детей с действительностью двумя различными способами: один раз так, чтобы основным содержанием при ознакомлении была предметная сфера действительности (предметы — вещи), другой раз так, чтобы основным содержанием при ознакомлении был человек, его деятельность и отношения между людьми в процессе деятельности. Такая работа была проделана Н. В. Королевой (1957)[10].

Во время переезда на дачу дети получили много ярких впечатлений о железной дороге: они были на вокзале, видели поезд, наблюдали посадку в вагоны и сами садились в поезд, слышали по радио объявление об отправлении поездов, вместе с родителями покупали в кассе билеты и т. п. Воспитательница предположила, что этих впечатлений будет вполне достаточно для возникновения игры в «железную дорогу».

Но игра не возникла, хотя впечатление от поездки было довольно сильным. Дети рассказывали о своей поездке, рисовали станции и поезда.

Воспитательница попыталась оказать влияние на возникновение игры. Детям были предложены привлекательные игрушки — паровоз, вагоны, касса, и с помощью воспитательницы были распределены между детьми роли для игры в железную дорогу. Однако, несмотря на помощь со стороны воспитательницы, ролевая игра не развивалась.

Таким образом, непосредственные впечатления, полученные детьми при поездке по железной дороге, несмотря на их большую эмоциональность, не привели к возникновению игры. Тогда с детьми была проведена еще одна, дополнительная экскурсия на железнодорожную станцию, в ходе которой детей еще раз ознакомили с предметной стороной жизни железной дороги. Но и эта дополнительная работа не привела к возникновению игры, хотя, насколько можно было судить по рисункам детей, в которых они изображали эти предметы, представления детей о поезде, паровозе, станции, кассе, вагонетках для багажа и тому подобных предметах стали точнее.

Через довольно продолжительный период времени, когда дети возвратились в город после летнего пребывания на даче, с этой же группой детей была проведена новая экскурсия на станцию железной дороги. Во время этой экскурсии детей ознакомили с тем, как начальник станции встречает каждый прибывающий поезд, как пассажиры покидают поезд, как происходит разгрузка поезда от багажа, как машинист и его помощник ухаживают за паровозом, как рабочие осматривают вагоны, как проводники убирают вагоны и обслуживают пассажиров в пути. При посещении зала для пассажиров дети наблюдали, как пассажиры приобретают билеты, как носильщики встречают пассажиров и несут их багаж, как уборщики следят за чистотой зала и т. п. После этой экскурсии у детей сразу же возникла игра в железную дорогу. Дети играли с большим увлечением; «железная дорога» долго жила в играх детей, часто связываясь в единое целое с играми на другие темы — в семью, детский сад, почту и т. д.

Аналогичным образом (дважды) дети были ознакомлены с работой пошивочной мастерской, со строительством нового дома, с работой на фабрике настольно-печатных игр, с работой на почте. И во всех этих случаях игра возникала только после того, как детей знакомили с деятельностью людей, их трудом и отношениями между людьми в процессе труда. Совершенно естественно, что представления детей не всегда сразу после ознакомления были достаточно точными, и воспитателю приходилось как по ходу игры, так и в последующих беседах, дидактических играх, при чтении художественной литературы расширять и уточнять представления детей о взрослых, их труде и отношениях с другими людьми.

Исследование Н. В. Королевой убеждает в том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера действительности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и

изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в различные по своим сюжетам игры. Различны сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и порабощенных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей промышленных рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни — несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе, по своему происхождению. Очень ярко это выражено, например у В. Штерна, который писал по поводу игры:

«Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием (Hurtspiele), игры в куклы, игры в войну безусловно выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие формы игры остаются неизменными» (1922, с. 172—173).

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры.

Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер); сексуальные влечения (З. Фрейд); врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайк).

Биологизаторские теории игры, видящие сущность игры в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений, не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми показывает, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает из условий жизни |ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

[1] Стенограмма этой лекции Л. С. Выготского опубликована в журнале «Вопросы психологии» (1966, .№ 6).

[2] Записки к этой лекции Л. С. Выготский оставил мне. В той части, которая относится к игре, они публикуются в приложении к этой книге.

[3] Имеется в виду стенограмма моей лекции, читанной студентам.

[4]Речь идет о занимавшей Л. С. Выготского проблеме единства интеллекта и воли.

[5] В эту группу входили: Б. И. Аснин, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, Г. Д. Луков и другие.

[6] Эта сводка представляет собой гектографированное издание без указания года. Она была подготовлена для ЮНЕСКО. Мне эта сводка была передана А. П. Усовой, и я пользовался ею в своей работе.

[7] См: К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 23.

[8] К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 12. — С. 731.

[9] В сокращенном виде запись этой игры была впервые опубликована А. Н. Леонтьевым (1944). Описываемая игра взята из наблюдений Ф. И. Фрадкиной и представляет собой обычную игру детей с внесением в нее некоторых экспериментальных моментов.

[10] Это исследование проведено под непосредственным руководством 3. М. Богуславской.

Глава вторая
Об историческом возникновении ролевой игры

1. 1. Из истории игрушки

Центральным для теории ролевой игры является вопрос о ее историческом происхождении — это и есть вопрос о ее природе.

Ведя борьбу за материалистическое понимание происхождения искусства, Г. В. Плеханов попутно затрагивает и вопрос об игре: “Решение вопроса об отношении труда к игре или, если хотите, игры к труду в высшей степени важно для выяснения генезиса искусства” (1958, с. 336). Вместе с тем Г. В. Плеханов выдвигает ряд положений, которые являются основными и для решения вопроса о происхождении игры.

Важнейшим является его положение о том, что в истории человеческого общества труд старше игры. “Сначала настоящая война и создаваемая ею потребность в хороших воинах, а потом уже—игра в войну для удовлетворения этой потребности” (там же, с. 342). Это положение, как указывает Плеханов, дает возможность понять, почему игра в жизни индивидуума предшествует труду. “...Если бы мы не пошли дальше точки зрения индивидуума, — пишет Плеханов, — то мы не поняли бы ни того, почему игра является в его жизни раньше труда; ни того, почему он забавляется именно этими, а не какими-нибудь другими играми” (1958, с. 343) Игра, в свете этих положении Плеханова, представляется деятельностью, возникающей в ответ на потребности общества, в котором живут дети и активными членами которого они должны стать.

Для того чтобы ответить на вопрос, при каких условиях и в связи с какими потребностями общества возникает ролевая игра, необходимо было бы историческое исследование.

В советской психологии первым вопрос о необходимости исторического исследования для построения полноценной теории игры поставил Е. А. Аркин “Только на фактическом материале, почерпнутом из прошлого и сопоставленном с настоящим, может быть построена правильная научная теория игры и игрушки, и только из такой теории может исходить здоровая, плодотворная, устойчивая' педагогическая практика”. “История детской игры и детской игрушки” - продолжает Е. А. Аркин , - должна служить фундаментом для построения их теорий” (1935, с 10).

В своем исследовании Е. А. Аркин почти не касается вопроса об историческом возникновении игры, в частности ролевой игры, а останавливается главным образом на игрушках и их истории. Сопоставляя игрушки, добытые при археологических раскопках, с современными игрушками, Аркин пишет: “В собранных ими (археологами - Д. Э.) и хранящихся в музеях коллекциях не оказалось ни одной, которая не имела бы своего двойника в современной детской” (там же, с. 21). Не ограничиваясь сравнением с археологической игрушкой, Е. А. Аркин исследует и детские игрушки народов, стоящих на низших уровнях развития. И здесь автор приходит к аналогичным выводам- “Действительно, тот факт, что, невзирая на разнородность источников, из которых мы черпали свой материал, картина при смене

форм и различий деталей сохраняет единство, что у народов, отделенных друг от друга огромными пространствами, игрушка остается все той же неувядаемой, вечно юной, и ее содержание, ее функции остаются теми же у эскимосов и полинезийцев, у кафров и индейцев, у бушменов и бороро- этот факт говорит о поразительной устойчивости игрушки и, следовательно, той потребности, которую она удовлетворяет, и тех сил, которые ее создают" (1935,с. 31).

Приводя далее факты тождественности не только игрушек, но и игр современных детей и детей народов, стоящих на более низких уровнях общественного развития, Е. А. Аркин заключает свое сравнение "...устойчивость детской игрушки, ее универсальность, неизменность ее основных структурных форм и выполняемых ею функций- очевидный факт, и, может быть, именно очевидность этого факта была причиной того, что исследователи не считали нужным останавливаться на нем или подчеркивать его. Но если поразительная устойчивость детской игрушки—факт бесспорный, то совершенно непонятно, почему из этого бесспорного факта психологи, антропологи и естествоиспытатели не сделали никаких выводов, почему они не искали для него объяснения. Или этот бесспорный факт настолько прост и ясен, что не требует никакого толкования? Вряд ли это так. Наоборот странным должно казаться, что ребенок, рожденный и растущий в условиях культуры XX в, пользуется сплошь и рядом как источником радостей и орудием для своего развития и самовоспитания той же игрушкой, которая является достоянием ребенка, рожденною от людей, которые по своему умственному развитию близки к обитателям пещер и свайных построек, и растущего в условиях самого первобытною существования. И эти дети столь отдаленных друг от друга эпох человечества проявляют свою глубокую внутреннюю близость тем, что они не только получают или сами создают сходные игрушки, но- что еще более поразительно, тем, что делают из них одинаковое применение" (1935, с. 32).

Мы привели эти большие выдержки из работы Е. А. Аркина для того, чтобы показать, как историческое лишь по видимости исследование привело автора к антиисторическим выводам. Сравнив игрушки детей первобытных обществ и археологические игрушки сравнительно недавнего исторического прошлого с игрушками современных детей, автор не нашел в них ничего специфического. И там и здесь одни и те же игрушки и одно и то же употребление их ребенком. Следовательно, никакой истории игрушки, никакого ее развития нет. Игрушка осталась такой же, какой она была на заре человеческой культуры.

Причину этой кажущейся неизменяемости игрушек Е. А. Аркин видит в том, что "дитя человеческое, как и его игрушки, проявляет свое единство в единстве человеческих черт развития" (там же, с. 49). Е. А. Аркину понадобилось утверждение об исторической неизменности игрушки для доказательства положения о том, что с возникновением homo sapiens дети во все эпохи - от самых древних и до настоящего времени- появлялись на свет с одинаковыми возможностями. Да, это несомненно так. Но один из парадоксов развития детей и заключается в том, что, приходя в этот мир с одинаковой мерой беспомощности и одинаковыми возможностями, они проходят в обществах, стоящих на разных уровнях производства и культуры, совершенно различный путь развития, достигая и разными путями и в разное время своей социальной и психологической зрелости.

Положение Е. А. Аркина о неизменности игрушки в ходе исторического развития общества логически приводит нас к выводу, что игрушка отвечает каким- то неизменным природным особенностям ребенка и не находится ни в какой связи с жизнью общества и жизнью ребенка в обществе. Это в корне противоречит верному положению Г. В. Плеханова, что игра по своему содержанию восходит к труду взрослых. Совершенно естественно, что и игрушка не может быть ничем иным, как воспроизведением в той или иной упрощенной, обобщенной и схематизированной

форме предметов из жизни и деятельности общества, приспособленных к особенностям детей того или иного возраста.

Е. А. Аркин покидает историческую точку зрения и становится, выражаясь словами Г. В. Плеханова, на точку зрения индивидуума. Но такая точка зрения не может нам объяснить почему дети играют в те или иные игры и используют в своих играх те или иные игрушки. В настоящее время общепризнано, что игра детей по своему содержанию теснейшим образом связана с жизнью, трудом и деятельностью взрослых членов общества. Как же может быть, чтобы игра детерминировалась в своем содержании жизнью общества, а игрушка- этот необходимый спутник всякой игры- не имела никакого отношения к жизни общества и отвечала каким- то неизменным природным особенностям ребенка?

Полученные Е. А. Аркиным выводы из его сравнительного исторического исследования прежде всего противоречат фактам. Детская современного дошкольника заполнена игрушками, которые не могли существовать в первобытном обществе и игровое употребление которых недоступно для ребенка этого общества. Можно ли представить себе среди игрушек ребенка этого общества автомобили, поезда, самолеты, луноходы, спутники, строительные материалы, пистолеты, наборы деталей для конструирования и т. п. Е. А. Аркин в ущерб фактам ищет единства там, где в глаза бросается явное различие. В этом изменении характера игрушек ребенка на протяжении человеческой истории наглядно отражена действительная история игрушки в ее причинной обусловленности историей развития общества, историей развития ребенка в обществе.

Правда, Е. А. Аркин пишет не обо всех игрушках, а об игрушках, называемых им изначальными игрушками, к которым он относит:

а) звуковые игрушки- трещотки, жужжалки, бубенцы погремушки и т. д.;

б) двигательные игрушки- волчок, мяч, змей, примитивные варианты бильбоке;

в) оружие- лук, стрелы, бумеранги и т. д.;

г) образные игрушки- изображения животных и куклы;

д) веревочку, из которой делают различные, порой самые замысловатые фигуры. Прежде всего необходимо отметить, что и так называемые изначальные игрушки имеют свою историю возникновения. Совершенно очевидно, что лук и стрелы могли стать игрушками только после того как они появились в обществе как орудия действительной охоты. До появления орудий труда, требовавших для своего употребления вращательных движений, никаких игрушек, приводимых в движение этим способом (жужжалки, волчки), не могло быть.

Для анализа процесса возникновения каждой из “изначальных игрушек” следовало бы провести специальное историческое исследование, и тогда стало бы ясно, что они вовсе не “изначальны”, а возникли на определенных ступенях развития общества и что их возникновению предшествовало изобретение человеком соответствующих орудий труда. История возникновения отдельных игрушек могла бы быть в таком исследовании представлена как отражение истории орудий человеческого труда и предметов культа.

Все игрушки которые Е. А. Аркин относит к “изначальным” в действительности являются продуктом исторического развития. Однако, раз возникнув на определенном историческом этапе развития человеческого общества, они не исчезли вместе с исчезновением тех орудий, копиями которых они являются. Лук и стрелы давно

исчезли как орудия охоты и заменены огнестрельным оружием, но они остались в мире детских игрушек. Игрушки живут дольше, чем орудия труда, изображениями которых они являются, и это производит впечатление их неизменности. Такие игрушки действительно как бы застыли в своем развитии и сохранили свой первоначальный облик. Однако у этих игрушек отсутствует история только при внешнем, чисто феноменологическом рассмотрении их как физических предметов.

Если же рассматривать игрушку в ее функции, то можно с полной уверенностью сказать, что так называемые изначальные игрушки в ходе истории человеческого общества радикально меняли свою функцию, становясь в новое отношение к процессу развития ребенка.

Исследование исторического изменения игрушек представляет довольно трудную задачу: во-первых, археологическая игрушка ничего не говорит исследователю об ее употреблении ребенком; во-вторых, в настоящее время некоторые игрушки, даже у народов, стоящих на наиболее низких уровнях общественного развития, потеряли непосредственную связь с орудиями труда и предметами обихода и утратили свою первоначальною функцию.

Приведем лишь несколько примеров. На ранних ступенях развития общества человек пользовался для добывания огня трением одного куска дерева о другой. Непрерывное трение лучше всего обеспечивалось вращением, которое и достигалось посредством приспособлений в виде разнообразных дрелей. У народов Крайнего Севера для крепления нарт необходимо было просверливание много численных дыр. Сверление тоже требовало непрерывного вращения. По свидетельству А. Н. Рейнсон- Правдина (1949), маленькие деревянные дрели с примитивным устройством смычка- из палочки со шнурком, которые могут приводить в движение дети и до сих пор бытуют среди детских игрушек народов Крайнего Севера. Обучение непрерывному вращению являлось необходимым, так как владеющий этим навыком ребенок легко овладевал орудиями труда требовавшими этого навыка.

Такое обучение могло производиться не только на маленькой модели дрели, но и на ее видоизмененных вариантах. Видоизмененными вариантами дрели являлись кубари, которые есть не что иное, как дрель, приводимая в движение не лучком, а пальцами Так, если снять со стержня дрели ее лучок, то перед нами очутится простой волчок с несколько удлиненной палочкой .

Другим вариантом дрели являлись жужжалки, в которых непрерывное вращение достигалось особым умением растягивать и отпускать закрученную веревочку. Таким образом, разнообразные кубари и жужжалки были видоизмененными дрелями, действуя с которыми дети приобретали технические умения производить вращательные движения, необходимые для работы с дрелью. Игрушка и деятельность ребенка с ней являлись на этом этапе видоизменением орудия труда и деятельности с ним взрослых людей и стояли в прямом отношении к будущей деятельности ребенка.

Прошли века, существенно изменились орудия и способы добывания огня и сверления дыр. Кубари и жужжалки не стоят уже больше в прямом отношении к труду взрослых и к будущей трудовой деятельности ребенка. И для ребенка они больше не являются уменьшенными дрелями и даже не изображают их. Кубари и жужжалки превратились из “образных игрушек” в “двигательные” или “звуковые”, по терминологии Е. А. Аркина. Однако действия с ними еще продолжают поддерживаться взрослыми, и они еще бытуют среди детей. Действия с этими игрушками превратились из тренирующих определенные, почти профессиональные навыки в формирующие некоторые общие двигательные или зрительно- двигательные функциональные системы.

Интересно отметить, что для того, чтобы вызвать и поддерживать манипулирование этими игрушками, приходится прибегать к специальным хитростям, изобретать гудящие и музыкальные волчки и т. п., т. е. придавать им дополнительные свойства. Можно предположить, что механизм, вызывающий и поддерживающий действия с этими, лишь по виду одинаковыми, игрушками принципиально изменился. Всегда эти игрушки вносятся в детскую жизнь взрослыми, показывающими действия с ними. Однако если раньше на стадии, когда эти игрушки были уменьшенными моделями орудий взрослых, действия с ними поддерживались отношением “игрушка- орудие”, то теперь, когда такого отношения нет, манипулирование ими поддерживается ориентировочной реакцией на новизну. Систематическое упражнение сменяется эпизодическим использованием.

Аналогичным образом происходит процесс развития игр с веревочкой. На той стадии развития общества, где завязывание узлов и плетение были существенными элементами трудовой деятельности взрослых, эти упражнения, бытовавшие как среди детей, так и среди взрослых, поддерживались потребностями общества, были прямо связаны с плетением сетей и т. п. В настоящее время они выродились в чисто функциональные, развивающие тонкие движения пальцев, и развлекательные: встречаются чрезвычайно редко и не стоят в прямой связи с трудовой деятельностью взрослых.

Особенно ясно виден процесс изменения и развития па таких “изначальных игрушках”, как лук и стрелы. У охотничьих племен и народов, стоявших на относительно низких уровнях развития, лук и стрелы были одним из основных орудий охоты. Лук и стрелы становились достоянием ребенка с самого раннего возраста. Постепенно осложняясь, они становились в руках ребенка самым подлинным оружием, приспособлением для его самостоятельной деятельности, с помощью которого он может добывать маленьких зверьков (бурундуков, белку) и птиц, рассказывает А. Н. Рейнсон- Правдин (1948). Ребенок, стрелявший из лука в маленьких зверьков и птиц, сознавал себя будущим охотником, таким же, как его отец; взрослые смотрели на стреляющего из лука ребенка как на будущего охотника. Ребенок овладевал луком, и взрослые были крайне заинтересованы в том, чтобы ребенок владел этим орудием в совершенстве.

Но вот появилось огнестрельное оружие. Лук по прежнему остается в руках детей, но теперь действие с ним уже непосредственно не связано со способами охоты, и упражнения с луком используются для развития некоторых качеств, например меткости, необходимых охотнику, пользующемуся и огнестрельным оружием. В ходе развития человеческою общества охота уступает свое ведущее место другим видам трудовой деятельности. Дети все реже пользуются луком как игрушкой. Конечно, и в нашем современном обществе можно встретить лук и некоторые дети могут даже увлекаться стрельбой из него. Однако упражнения современного ребенка с луком не занимают в его жизни того места, которое они занимали в жизни ребенка общества первобытных охотников.

Таким образом, так называемая изначальная игрушка лишь по внешней видимости остается неизменной. В действительности она, как и все остальные игрушки, возникает и исторически изменяется; ее история органически связана с историей изменения места ребенка в обществе и вне этой истории не может быть понята. Ошибка Е. А. Аркина и заключается в том, что он изолировал историю игрушки от истории ее обладателя, от истории ее функции в развитии ребенка, от истории места ребенка в обществе. Допустив такую ошибку, Е. А. Аркин пришел к антиисторическим выводам, не подтверждающимся фактами из истории игрушки.

2. Историческое происхождение развернутой формы игровой деятельности

Вопрос о возникновении ролевой игры в ходе исторического развития общества является одним из труднейших для исследования. Для такого исследования необходимы, с одной стороны, данные о месте ребенка в обществе на различных ступенях исторического развития, с другой- данные о характере и содержании игр детей на этих же исторических этапах. Только из соотнесения жизни ребенка в обществе с его играми можно понять природу последних.

Данные о развитии и жизни ребенка и его играх на ранних ступенях развития общества чрезвычайно бедны. Никто из этнографов вообще не ставил себе задачей такое исследование. Лишь в 30-е годы нашего века появились специальные исследования Маргарет Мид, посвященные детям племен Новой Гвинеи, в которых имеются материалы об образе жизни детей и их играх. Однако работы этой исследовательницы были посвящены некоторым специальным вопросам (о детском анимизме, половом созревании в условиях общества, стоящего на относительно низкой ступени развития, и т. п.), что, естественно, определяло отбор материала. Данные, которые разбросаны по бесчисленным этнографическим, антропологическим и географическим описаниям, чрезвычайно схематичны и фрагментарны. В одних имеются указания на образ жизни детей, но нет никаких указаний на их игры; в других, наоборот, рассказывается только об играх. В некоторых исследованиях настолько явно проведена колонизаторская точка зрения, в угоду которой исследователи всячески пытались принизить уровень умственного развития детей угнетенных народов, что эти данные не могут считаться сколько-нибудь достоверными. Соотнесение имеющихся материалов о детях с жизнью общества также затруднено, так как часто трудно определить, на какой ступени общественного развития находилось в период описания то или иное племя, род, община. Трудности усугубляются еще и тем, что, находясь приблизительно на одном уровне общественною развития, они могут жить в совершенно различных условиях, и эти условия, в свою очередь, несомненно оказывают воздействие на жизнь детей в обществе, их место среди взрослых, а тем самым и на характер их игр.

В отношении ранних периодов развития человеческого общества М. О. Косвен пишет. “Не может быть и речи о действительном приближении к исходному пункту развития человечества или, как выражаются, к нулевой точке человеческой культуры. Здесь возможны лишь более или менее допустимые гипотезы, более или менее удачные приближения к скрытой он нас навсегда загадке нашего прошлого” (1927, с. 5). Еще в большей мере это относится к исследованию ребенка и его жизни в условиях первобытного общества.

Наша задача заключается в том, чтобы ответить, пусть гипотетически, хотя бы на два вопроса. Во-первых, всегда ли существовала ролевая игра, или был такой период в жизни общества, когда этой формы игры у детей не существовало, во-вторых, с какими изменениями в жизни общества и положением ребенка в обществе может быть связано появление ролевой игры. Мы не можем непосредственно проследить процесс возникновения ролевой игры. Имеющиеся очень скупые данные позволяют наметить лишь в самых общих чертах гипотезу о возникновении ролевой игры, установить, и то лишь приблизительно, исторические условия, при которых появилась потребность в этой своеобразной форме жизни ребенка в обществе. В нашем исследовании мы далеко не исчерпали всех имеющихся материалов и приводим только те из них, которые достаточны для формулирования нашего предположения, оставляя в стороне все их многообразие.

Вопрос об историческом возникновении игры тесно связан с характером воспитания подрастающих поколений в обществах, стоящих на низших уровнях развития производства и культуры. Р. Алт (К. АН, 1956) на основании обширных материалов указывает на наличие исходного единства трудовой деятельности и воспитания, т. е.

на невыделенность воспитания в качестве специальной общественной функции. По его мнению, для воспитания детей на ранних ступенях развития общества характерны следующие черты: во-первых, одинаковое воспитание всех детей и участие всех членов общества в воспитании каждого ребенка; во-вторых, всесторонность воспитания- каждый ребенок должен уметь делать все, что умеют делать взрослые, и принимать участие во всех сторонах жизни общества, членом которого он является; в-третьих, кратковременность периода воспитания- дети уже в раннем возрасте знают все задачи, которые ставит жизнь, они рано становятся независимыми от взрослых, их развитие заканчивается раньше, чем на более поздних ступеням общественного развития.

Главным фактором, оказывающим формирующее влияние на развитие детей, Р. Алт считает непосредственное участие детей в жизни взрослых: раннее включение детей в производительный труд, связанное с низким уровнем развития производительных сил; участие детей совместно со взрослыми в танцах, праздниках, некоторых ритуалах, торжествах и отдыхе. Указывая на игру как средство воспитания, Р. Алт замечает, что там, где ребенок может принимать участие в работе взрослых без особой предварительной подготовки и выучки, там он это делает. Там же, где этого нет, ребенок “врастает” в мир взрослых через игровую деятельность, которая отражает жизнь общества. (Здесь уже содержится намек на историческое возникновение игры и её связь с изменением положения ребенка в обществе). Таким образом, положение ребенка в обществе на самых ранних ступенях развития характеризуется прежде всего ранним включением детей в производительный труд взрослых членов общества. Чем на более ранней ступени развития стоит общество, тем раньше включаются дети в производительный труд взрослых и становятся самостоятельными производителями.

В наиболее ранние исторические периоды жизни общества дети жили со взрослыми общей жизнью. Воспитательная функция еще не выделялась как особая общественная функция, и все члены общества осуществляли воспитание детей, основной задачей которого было сделать детей участниками общественною производительного труда, передать им опыт этого труда, а основным средством- постепенное включение детей в доступные им формы труда взрослых. Первобытные бродячие собиратели, по свидетельству В Вольна (\У. Уо1г, 1925), сообща- мужчины, женщины и дети- переходят с места на место в поисках съедобных плодов и кореньев. К десяти годам девочки становятся матерями, а мальчики—отцами и начинают вести самостоятельный образ жизни. Описывая одну из наиболее примитивных групп людей на земле, М. Косвен указывает, что у народа кубу основной ячейкой является небольшая семья, основное занятие- собирательство плодов и кореньев; основное орудие- палка, представляющая собой расщепленный ствол бамбука с естественно заостренным концом, служащим для выкапывания корней и клубней, единственное оружие- деревянное копье с наконечником из острой щепки бамбука; утварь- скорлупка кокосовых орехов и полые стволы бамбука. М. Косвен пишет: “Дети остаются со своими родителями и ходят за ними вместе на поиски пищи до 10—12 лет. С этого возраста как мальчики, так и девушки считаются уже самостоятельными и способными устраивать свою судьбу и свое будущее С этого момента они начинают впервые носить повязку, скрывающую половые органы. Во время стоянки они сооружают себе отдельную хижину рядом с родительской. Но пищу они ищут уже самостоятельно и едят отдельно. Связь между родителями и детьми постепенно слабеет, и часто вскоре дети отделяются и начинают самостоятельно жить в лесу” (1927, с. 38) Уже в наиболее ранних этнографических и географических описаниях русских путешественников имеются указания на приучение маленьких детей к выполнению трудовых обязанностей и включение их в производительный труд взрослых. Так, Г. Новицкий в своем описании остяцкого народа, относящемся к 1715 г, писал: “Обще всем едино рукоделие, стреляние зверя (убивают), ловление птиц, рыб, ими же себя пропитать может. Сих ибо хитростен и чада свои изучает и от

младых ногтей приноровляются к стрелянию из лука убивать зверя, к ловлению птиц, рыбы (обучают их)” (1941, с. 43).

С. П. Крашенинников, описывая свое путешествие по Камчатке (1737—1741), замечает о коряках: “Всего достохвальнее в сем народе то, что они детей своих хотя и чрезмерно любят, однако издетска к трудам приучают; чего ради и содержат их не лучше холопов, посылают по дрова и по воду, приказывают на себе носить тяжести, пасти оленьи табуны и другое, тому подобное, делать” (1949, с. 457). В. Ф. Зуев, посетивший обские народы в 1771—1772 гг., писал о детях остяков и самоедов: “С молодых еще лет малые ребята давно привыкают нести всякую трудность, как видно из грубого их жития, которое их ни мало, ни в каком случае не приводит в сожаление. Верно можно сказать, что сей народ рожден к понесению трудов несносных и, действительно, если бы они сызмала к тому не привыкали, то б отцам мало было бы надежды видеть сыновей больших себе помощников и к понесению трудов удивительных помощников. Лишь мальчик начнет мало иметь понятия, то мать или нянька не иным чем тешит, как бряцанием лущной тетивы, а когда ходить начнет, то отец ему и лук готовит. Я в проезд мой через остяцкие юрты мало видел таких ребят, которые бы в простое вечернее время между игрой без лука шатались, но обыкновенно или по деревьям, или во что-нибудь на земле стреляют. Там городят езы около своей юрты, там запоры; и кажется, будто бы их игрушки уже будущую жизнь предвещали. И совершенно есть ли посмотреть на ез, через какую-нибудь реку сделанный, то нельзя видеть, чтоб когда-нибудь тут старики с важанами сидели, кроме малых ребят, а большие сами плавают по рекам или с неводами, или с кальданами и переметами, где уж малого или не в силах, или не разумеет, поспеть нельзя” (1947, с. 32—33).

Известный русский исследователь папуасов II. II. Миклухо-Маклай, много лет проживший в их среде, пишет о папуасских детях: “Дети обычно веселы, плачут и кричат редко, отец, а иногда и мать обращаются с ними очень хорошо, хотя мать обычно относится к детям менее нежно, чем отец. Вообще же у папуасов любовь к детям очень сильна. Я видел у них даже игрушки, что у дикарей встречаются не часто, именно- нечто вроде кубарей, маленькие лодочки, которые дети пускают по воде, и много других игрушек. Но уже рано мальчик сопровождает отца на плантацию, в скитаниях но лесу и в поездках на рыбную ловлю. Ребенок уже в детстве научится практически своим будущим занятиям и еще мальчиком становится серьезным и осторожным в обращении. Мне частенько приходилось видеть комичную сцену, как маленький мальчуган лет четырех пресерьезно разводил огонь, носил дрова, мыл посуду, помогал отцу чистить плоды, а потом вдруг вскакивал, бежал к матери, сидевшей на корточках за какой-нибудь работой, схватывал ее за грудь и, несмотря на сопротивление, принимался сосать. Здесь всюду распространен обычай кормить детей грудью очень долго” (1451, с. 78).

В описаниях Н. Н. Миклухо-Маклая есть указание на участие детей не только в бытовом труде, но и в более сложных формах коллективного производительного труда взрослых. Так, описывая обработку почвы, он пишет- “Работа производится таким образом: двое, трое или более мужчин становятся в ряд, глубоко втыкают заостренные колья (колья - крепкие, длинные палки, заостренные с одного конца, ими работаютмужчины, так как при работе с этим орудием требуется много силы) в землю и потом одним взмахом подымают большую глыбу земли. Если почва тверда, то в одно и то же место втыкают колья два раза, а потом уже поднимают землю. За мужчинами следуют женщины, которые ползут на коленях и, держа крепко в обеих руках свои колья- саб(колья- саб- небольшие узкие лопатки для женщин), размельчают поднятую мужчинами землю. За ними следуют дети различного возраста и растирают землю руками. В таком порядке мужчины, женщины и дети обрабатывают всю плантацию” (1951, с. 231). Из этого описания ясно, что в обществе

папуасов существовало естественное возрастное половое разделение труда, в котором принимали участие все члены общества, включая детей, кроме самых маленьких. Указывая на очень распространенную среди туземцев любовь к поучению других, которая очень ярко заметна даже в детях, Н. Н. Миклухо-Маклай так объясняет ее происхождение: “Это заметно даже в детях: много раз маленькие дети, лет шести или семи, показывали мне, как они делают то или другое. Это происходит оттого, что родители очень рано приучают детей к практической жизни; так что, будучи еще совсем маленькими, они уже присмотрелись и даже научились более или менее всем искусствам и действиям взрослых, даже и таким, которые вовсе не подходят их возрасту. Дети мало играют: игра мальчиков состоит в метании палок наподобие копий, в стрельбе из лука, и как только они делают небольшие успехи, то применяют их в практической жизни. Я видел мальчиков очень небольших, проводящих целые часы у моря, стараясь попасть из лука в какую-нибудь рыбу. То же самое происходит и с девочками, и даже в большей степени потому, что они раньше начинают заниматься хозяйством и делаются помощницами своих матерей” (1951, с. 136). Мы столь подробно остановились на данных Н. Н. Миклухо-Маклая потому, что свидетельства этого видного русского гуманиста для нас особенно ценны своей несомненной и полной объективностью. Аналогичные указания на раннее участие детей в труде взрослых имеются и у ряда других авторов. Так, Дж. Ванян в своем труде по истории ацтеков пишет: “Воспитание начиналось после отнятия от груди, т. е. на третьем году его жизни. Целью воспитания было как можно скорее ввести ребенка в круг тех навыков и обязанностей, из которых складывался обиход взрослых. Так как всё делалось при помощи ручного труда, то дети имели возможность очень рано приобщаться к деятельности взрослых. Отцы наблюдали за обучением сыновей, матери учили дочерей. Вплоть до шестилетнего возраста их воспитание ограничивалось только нравоучениями и советами, они обучались обращению с домашней утварью и выполняли незначительные работы по дому”. “Подобное воспитание- продолжает автор- непосредственно вводило подрастающее поколение в быт дома” (1949, с. 87). А. Т. Брайант, проживший среди зулусов около полувека, также указывает на раннее включение детей в производительный труд совместно со взрослыми: “Кто вышел из детского возраста, то есть досчитал шести лет, будь-то мальчик или девочка, одинаково обязан трудиться и беспрекословно выполнять поручаемую работу; мальчики под руководством отца, девочки - под наблюдением матери” (1953, с. 123). Брайант указывает целый ряд работ, являющихся функцией детей. “Шести- семилетние малыши выгоняли по утрам на луг телят и коз, парни постарше- коров” (там же, с. 157). С наступлением весны “женщины и дети бродили по лугам в поисках съедобных дикорастущих трав” (там же, с. 184). В период созревания колосовых культур, когда посевы подвергались опасности опустошения со стороны птиц, “женщины и дети были вынуждены проводить весь день, от восхода и до захода солнца, на поле, отгоняя птиц” (там же, с. 191).

Многие советские исследователи народов Крайнего Севера также указывают на раннее включение детей в труд взрослых и специальное приучение к труду. Так, А. Г. Базанов и Н. Г. Казанский пишут: “С очень ранних лет мансийские дети втягиваются в рыбный промысел. Они еле-еле ходят, а родители уже берут их с собой в лодку. А как только начинают подрастать, для них часто делают маленькие весла, обучают управлять лодкой, приучают к жизни реки” (1939, с. 173). В другой своей работе А. Г. Базанов пишет: “Вогульскому ребенку еще только успело стукнуть 5—6 лет, а он уже возле юрт бегает с луком и стрелами, охотится на птичек, вырабатывает в себе меткость. Охотником хочет быть. С 7- 8 лет вогульских ребят начинают постепенно брать в лес. В лесу приучают, как находить белку, глухаря, как обращаться с собакой, где и как ставить слопцы, чирканы, капканы. Если туземец вырубает для слопцов жерди, то сынишка его налаживает насторожки к слопцам, разрыхляет почву, устраивает приманку, кладет сюда песочник, камешки, ягоды” (1934, с. 93). Дети,

даже самые младшие, являются страстными охотниками и, приходя в школу, имеют на своем счету десятки белок и бурундуков. А. Г. Базанов, описывая рыбную ловлю, очень хорошо подметил основной принцип воспитания в этих условиях: "Нас было четверо взрослых и такое же количество маленьких ребятишек...Мы вышли на выступающий острым языком песчаный мыс и, встав в два ряда, начали выбирать на помост невод. В середине между нами стояли ребятишки. Они также цеплялись загорелыми ручонками за края невода и помогали передавать его на лодку". "Мой проводник- зырянин ,- продолжает А. Г. Базанов ,—кому-то из ребят крикнул: "Не толкайтесь под ногами". Старый вогул сердито посмотрел на него, покачал головой. А потом заметил: "Нельзя так, нельзя. Пусть дети делают все, что делаем мы" (там же, с. 94). Г. Старцев указывает, что "уже в 6—7 лет детей приучают править оленями и ловить их арканами" (1930, с. 96). С. Н. Стебницкий , описывая жизнь коряцких детей, пишет: "В хозяйственной жизни особенно проявляется самостоятельность детей. Существует целый ряд хозяйственных отраслей и работ, исполнение которых лежит всецело на детях". "На детях указывает С. Н. Стебницкий ,- лежит также заготовка дров. В любой мороз и непогоду мальчик должен, запрягши оставшихся дома собак, ехать иногда километров за десять за дровами". "Девочки ,- продолжает С. Н. Стебницкий ,- входят во всю эту работу играючи. Сначала дадут лоскуток, зазубренный тупой нож, сломанную иголку, потом возьмется за настоящую не умеючи, потом приобретает навыки и незаметно для самой себя втягивается в вековую женскую лямку" (1930, с. 44—45).

Не будем умножать примеров, ибо и приведенных материалов достаточно для того, чтобы показать, что в обществе, стоящем на относительно низкой ступени развития, при первобытнообщинной организации труда, дети очень рано включаются в производительный труд взрослых, принимая в нем посильное участие. Происходит это так же, как и в патриархальной крестьянской семье, в которой, по словам К. Маркса, "различия пола и возраста, а также изменяющиеся со сменой времен года природные условия труда регулируют распределение труда между членами семьи и рабочее время каждого отдельного члена. Но затрата индивидуальных рабочих сил, измеряемая временем, уже с самого начала выступает здесь как общественное определение самих работ, так как индивидуальные рабочие силы с самого начала функционируют здесь лишь как органы совокупной рабочей силы семьи". Занятость матерей и раннее включение детей в труд взрослых приводят к тому, что, во-первых, в первобытном обществе не существует резкой грани между взрослыми и детьми, и, во-вторых, к тому, что дети очень рано становятся действительно самостоятельными. Это подчеркивают почти все исследователи. Так, например, С. Н. Стебницкий пишет: "Вообще надо сказать, что резкого разделения на детей и взрослых у коряков нет. Дети - равноправные и равноуважаемые члены общества. За общей беседой их слова выслушиваются так же внимательно, как и речь взрослых". Крупнейший русский этнограф Л. Я. Штернберг также указывает на равенство детей и взрослых у народов северо-восточной Азии. "Цивилизованному человеку трудно себе даже представить, какое чувство равенства и уважения царит здесь по отношению к молодежи. Подростки 10—12 лет чувствуют себя совершенно равноправными членами общества. Самые глубокие и почтенные старцы с самым серьезным вниманием выслушивают их реплики, отвечают им с такой же серьезностью и вежливостью, как своим собственным сверстникам. Никто не чувствует ни разницы лет, им положений" (1933, с. 52). На раннюю самостоятельность, как характерную черту детей, живущих в первобытном обществе, указывают н другие авторы. Указанные характерные черты ребенка, живущего в условиях первобытного общества, его ранняя самостоятельность и отсутствие резкой грани между детьми и взрослыми являются естественным следствием условий жизни этих детей, их реального места в обществе.

Существовала ли ролевая игра у детей на той ступени развития общества, когда орудия труда были еще достаточно примитивными, разделение труда основывалось на

естественных возрастно-половых различиях, дети являлись равноправными членами общества, участвовавшими в общем труде в соответствии со своими (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 88) возможностями? Точных данных об играх детей на этом уровне развития общества нет. Этнографы и путешественники, описывавшие быт народов, стоящих близко к этому уровню развития, указывают, что дети играют мало, а если и играют, то в те же игры, что и взрослые, и их игры не являются ролевыми. Так, Д. Левингстон, описывая быт одного "из негритянских племен- бакалахари, замечает: “Я никогда не видел, чтобы их дети играли” (1947, с. 35). Н. Н. Миклухо-Маклай также говорит о детях папуасов, что “дети мало играют” (1951, с. 136). А. Т. Брайант, проживший пятьдесят лет среди зулусов, в уже упоминавшейся работе описывает ряд игр зулусских детей, но среди них нет ни одной ролевой игры. М. Мид (M. Mead, 1931), описавшая жизнь детей в обществе примитивных рыболовов в Меланезии, на одном из островов Адмиралтейского архипелага, рассказывает, что детям народа папуа разрешается играть целыми днями, но их игра напоминает игру маленьких щенят и котят. По мнению М. Мид, эти дети не находят в жизни взрослых таких образцов, которые вызывали бы у них восхищение и желание подражать им. Она подчеркивает, что в общественной организации взрослых дети не находят интересных образцов для своих игр. Лишь случайно и очень редко, раз в месяц, нам удавалось наблюдать подражательную игру, в которой дети разыгрывали сценки из жизни взрослых, например уплату выкупа за невесту при совершении брака или раздачу табака на поминальных обрядах. Такие игры автор наблюдал всего 3- 4 раза. Автор при этом указывает на недостаток воображения в этих играх. Хотя, по мнению автора, у детей есть все возможности для разыгрывания ролевых игр (много свободного времени, возможность наблюдать жизнь взрослых, богатая растительность, дающая массу всевозможного материала для игры, и т. д.), они никогда не разыгрывают сцен из жизни взрослых, никогда не подражают в своих играх ни возвращению взрослых с удачной охоты, ни их церемониям, ни их танцам и т. п. Таким образом, как показывают приведенные материалы, у детей, живущих в обществе, стоящем на относительно низкой ступени развития, ролевых игр нет. Это положение не должно приводить к выводу о низком уровне умственного развития детей, об отсутствии у них воображения и т. п., как утверждают некоторые исследователи. Отсутствие ролевых игр порождается особым положением детей в обществе и вовсе не свидетельствует о низком уровне умственного развития. Дети, живущие в условиях первобытного общества, настолько отстают от своих сверстников- детей современного общества в развитии ролевых игр, насколько превосходят их в отношении самостоятельности, участия в трудовой деятельности взрослых и связанных с этим умственных способностей: “Общими условиями первобытного воспитания и той самостоятельности, под знаком которой преимущественно протекает детство ,- пишет М. О. Косвенз,- следует объяснить замечательную способность к быстрому развитию и особую одаренность, которые проявляют дети отсталых племен и народностей в колониальных школах. Скачок из первобытности в цивилизацию оказывается для них чрезвычайно легким” (1953, с. 140). Доступные для ребенка примитивные орудия и формы труда дают ему возможность развития ранней самостоятельности, порождаемой требованиями общества, непосредственным участием в труде взрослых членов общества. Совершенно естественно, что детей не эксплуатируют, и их труд носит характер удовлетворения естественно возникающей, общественной по своей природе потребности. Нет сомнения, что в выполнение своих трудовых обязанностей дети вносят специфические детские черты, может быть, даже наслаждаясь самим процессом труда, и уж, во всяком случае, испытывая чувство удовлетворенности и связанного с этим удовольствия от деятельности, осуществляемой вместе со взрослыми и как взрослые. Это тем более вероятно, что, по свидетельству большинства исследователей, воспитание в первобытном обществе, суровое по содержанию, является чрезвычайно мягким по форме. Детей не наказывают и

всячески поддерживают у них бодрое, веселое, жизнерадостное состояние. Однако увлечение самим процессом трудя, радостное настроение и испытываемое чувство удовлетворения и удовольствия не превращают этих, пусть самых примитивных и простых форм детского труда в игру. В условиях первобытного общества, с его относительно примитивными средствами и формами труда, даже маленькие дети, начиная с трех-четырех лет, могли принимать участие в несложных формах бытового труда, в собирательстве съедобных растений, кореньев, личинок, улиток и т. п., в примитивной рыбной ловле простыми корзинами или даже руками, в охоте на мелких зверей и птиц, в примитивных формах земледелия. Предъявляемое детям со стороны общества требование самостоятельности находило себе естественную форму реализации в совместном со взрослыми труде. Непосредственная связь детей со всем обществом, осуществлявшаяся в процессе общего труда, исключала всякие другие формы связи ребенка и общества. На этой ступени развития и при таком положении ребенка в обществе не было никакой необходимости в воспроизведении труда и отношений между взрослыми в особые условиях, не было необходимости в ролевой игре. Переход к более высоким формам производства- земледелию и скотоводству, усложнение способов рыболовства и охоты, их переход от пассивных ко все более активным формам сопровождался вытеснением собирательства и примитивных форм охоты и рыболовства. Вместе с изменением характера производства происходило и новое разделение труда в обществе. “Развитие производства, -пишет М. Косвен,- выразившееся в переходе к плужному земледелию, и возникновение скотоводства привели к важнейшему общественно-экономическому результату, который Энгельс назвал первым крупным общественным разделением труда, а именно разделению между земледельцами и скотоводами со всеми отсюда происшедшими последствиями, в частности развитием домашнего ремесла и регулярного обмена. Эти глубочайшие изменения обусловили и тот общественно-экономический результат, который выразился в новом разделении труда по полу, в изменении места мужчины и женщины в общественном производстве. Разделение труда по полу сложилось и существовало, имея, как говорит Энгельс, “чисто естественное происхождение” уже при матриархате. Теперь оно приобрело несравнимо более глубокий характер и более глубокое общественное и экономическое значение. Скотоводство сделалось отраслью труда, принадлежащей мужчине. Происшедшие изменения в общей экономике привели к выделению в качестве особой отрасли производства домашнего хозяйства, “которое стало преимущественной областью труда женщины” (1951, с. 84—85). Вместе с изменением характера производства происходило, таким образом, и новое распределение труда в обществе. При усложнении средств и способов труда и при его перераспределении происходило естественное изменение участия детей в различных видах труда. Дети перестали принимать непосредственное участие в сложных и недоступных для них формах трудовой деятельности. За младшими детьми оставались только некоторые области хозяйственно-бытового труда и наиболее простые формы производственной деятельности. Хотя и на этой ступени развития дети еще являются равноправными членами общества и участниками деятельности взрослых в некоторых сферах их трудовой деятельности, в их положении намечаются новые черты. Некоторые из уже приводившихся нами материалов (материалы исследований народов Крайнего Севера) относятся именно к этому периоду развития общества. В отношении наиболее важных, но недоступных для детей областей труда перед ними ставится задача возможно более раннего овладения сложными орудиями такого труда. Возникают уменьшенные орудия труда, специально приспособленные к детским возможностям, с которыми дети упражняются в условиях, приближающихся к условиям реальной деятельности взрослых, но не тождественных с ними. Каковы эти орудия, зависит от того, какая отрасль труда является основной в данном обществе. Приведем некоторые относящиеся сюда материалы. У народов Крайнего Севера нож является необходимым орудием оленевода, рыболова. Обращению с ножом начинают учить уже с самого раннего детства. Н. Г. Богораз-Тан пишет. “Детство у чукчей

проходит очень счастливо. Детей ни в чем не стесняют и не запугивают. Маленьким мальчикам, как только они начинают цепко хватать вещи, дают нож, и с этого времени они с ним не расстаются. Я видел одного мальчика, старавшегося резать ножом по дереву; нож был немногим меньше его самого" (1934, с. 101). "Так же как и взрослый охотник, - пишет А. Н Рейнсон- Правдин),- каждый мальчик имеет пояс, к которому на цепочке или на ремешке прикреплен нож, не игрушечный, а самый настоящий, иногда даже весьма внушительных размеров. Случайный порез лишь быстрее научит ребенка правильно обращаться с самым необходимым в жизни оружием. Нож нужен мальчику и для еды— отрезать кусочек мяса, и для того, чтобы сделать игрушку, выстрогать стрелу, содрать шкуру с убитого зверька и т. д. Таким же обязательным орудием является для мальчика и топор ... Маленький нож, первый на жизненном пути ребенка, обычно бывает подарком матери, большой нож с искусно отделанной рукоятью он получает от отца. При таких условиях, понятно, что в игрушках обских детей очень трудно найти нож или топор, игрушки, выстроенные из дощечки, какие мы часто находим у детей многих народов этой культуры, где ребенок не имеет раннего приучения к этому виду оружия" (1948, с. 100). "Так же обстоит дело и с лыжами. Совсем крошечные, "кукольные" лыжи в игрушках детей очень редко можно встретить. В них нет надобности, так как ребенок получает лыжи буквально с того возраста, когда еще только учится ходить на ногах". Далее он пишет: "Детские лыжи считаются взрослыми лучшей игрушкой ребят. Дети устраивают лыжные состязания, на лыжах проводятся многие охотничьи игры. Матери украшают лыжи маленьким узором, под ремень подкладывают цветное сукно, иногда даже окрашивают лыжи в красный цвет. Этим подчеркиваются игровые функции лыж-игрушек. Подрастая, мальчик учится сам делать себе лыжи, а готовясь к промыслу, обшивает свои лыжи камысами, т. е. подклеивает под них кожу со лба и ног оленя, как это делают старшие, для охоты на дальних расстояниях. С этого момента лыжи уже перестают быть игрушкой" (1948, с. 198). Нам совершенно непонятно, почему А. Н. Рейнсон- Правдин относит детский нож и детские лыжи к игрушкам. То, что нож и лыжи приспособлены к возможностям детей- уменьшены и окрашены, не даёт оснований относить их к игрушкам. То, что ножом дети вырезают игрушки, а на лыжах детьми могут разыгрываться состязания, также не дает права относить их к игрушкам. Это не игрушки, а предметы обихода, употреблением которых ребенок должен овладевать возможно раньше и которыми он овладевает, практически используя их так же, как взрослые. К этим общим для всех народов Крайнего Севера орудиям, которыми дети должны овладеть возможно раньше, прибавляются у охотничьих народов- лук и стрелы, у рыболовов- удочка, у оленеводов- аркан. "Самодельные луки, стрелы и самострелы, типа древнерусских, круглый кол не выходят из рук ребят. Сломается один- ребята принимаются вырезать другой ,- пишет С. Н. Стебницкий. В выделке их они достигли большого совершенства. Сюда же надо причислить и так называемую пращу, то есть ремешок, с помощью которого мечется камень. Можно поручиться, что вы не встретите ни одного коряцкого мальчика в возрасте от пяти до пятнадцати лет, у которого на шее не болталась бы эта самая праща, пускаемая в дело при всяком удобном и неудобном случае. Вороны, сороки, куропатки, мыши, зайцы, барашки, горностаи- представляют собой неистощимый материал для охоты, и надо сказать, что ребятишки для всего этого зверя враги очень опасные. Мне приходилось видеть, как какой-нибудь малыш, стреляя из своего корявою лука, сшибал на лету ворону или из пращи поубивал качающуюся на волнах метрах в 20—30 от берега морскую утку или гагару" (1930, с. 45). "Вильскому ребенку еще только успело стукнуть пять-шесть лет ,- пишет А. Г. Базанов,- а он уже вовсю бегает с луком и стрелами, охотится на птичек, вырабатывает в себе меткость" (1934, с. 93). "Обычно детский лук изготовляется из одного слоя дерева. Но пока ребенок растет, лук- игрушка переделывается несколько раз с учетом детских возможностей ,- пишет А. Н. Рейнсон- Правдин. Постепенно усложняясь, он становится в руках ребенка самым подлинным оружием, приспособленным для его самостоятельной деятельности, с помощью которого он

может добывать мелких зверьков и птиц" (1949, с. 113). "У детей кочевников,- пишет С. Н. Стебницкий,- к трем перечисленным видам первобытного оружия прибавляется четвертый- аркан, такой же неизменный спутник их, как и праща. Они не могут пройти мимо колышка, сколько- нибудь выдающеюся над землей, мимо куста, хоть самым кончиком торчащею из под снега, не испытав на нем меткость своей руки. Так вырабатывается та поразительная меткость, с которой коряцкие пастухи безошибочно вылавливают из вечно неспокойного стада именно того оленя, который необходим для поездки или на мясо" (1931, с. 46). Искусство быстро и ловко арканить не приобретается сразу ,- пишет Рейнсон- Правдин ,- им овладевают постепенно, учась обращаться с тынзеем с самого раннего детства. Поэтому среди промысловых игрушек, знакомящих детей с оленеводством, аркан занимает большое место. Размеры легких тынзеев самые разнообразные: 0,5 м, 1 м, 2 м и более. Тынзей, так же как и лук растет вместе с ребенком по мере накопления последним ловкости и навыка. Детские арканы свиваются из мочала (для маленьких), для семилетних и более старших детей делают ременные, как у взрослых. Игры с арканом для детей не менее интересны и действенны, чем игры с луком и стрелами. Малыши арканят сперва длинные узкие пеньки, затем переходят к подвижной цели- стараются заарканить собаку или ловят молодых телят оленей" (1448, с. 209).

У народов, основным промыслом которых является рыболовство дети столь же рано получают в руки удочки и ловят небольших рыбок, постепенно переходя к промысловому лову совместно со взрослыми посредством других, более сложных орудий лова. Таким образом, нож и топор, лыжи, лук и стрелы, арканы и удочки- все это в уменьшенном масштабе, приспособленное к детским рукам, очень рано передается в пользование ребенка и дети под руководством взрослых овладевают употреблением этих орудий. Особый интерес для рассмотрения интересующего нас вопроса имеет анализ функций куклы, которая бытует у детей почти всех народов на этой ступени общественною развития.

Интересные материалы по этому вопросу содержатся в работах советских исследователей Крайнею Севера. Н. Г. Богораз- Тан, описывая кукол чукотских девочек рассказывает "Чукотские куклы изображают людей, мужчин и женщин, но всего чаще детей, особенно грудных. Величина их почти так же изменчива как и у культурных детей. Сшиты они довольно похожими на действительность и наполнены опилками, которые при каждом несчастном случае высыпаются. Куклы эти считаются не только игрушками, но отчасти и покровительницами женского плодородия. Выходя замуж женщина уносит с собой свои куклы и прячет их в мешок в тот угол, который приходится под изголовьем, для того, чтобы воздействием их получить скорее детей. Отдать кому-нибудь куклу нельзя, так как вместе с этим будет отдан залог плодородия семьи. Зато когда у матери родятся дочери, она отдает им играть свои куклы причем старается разделить их между всеми дочерьми. Если же кукла одна, то она отдается старшей дочери, а для остальных делают новые. Есть, таким образом, куклы, которые переходят от матери к дочери в течение нескольких поколений- каждый раз в исправленном и заново возобновленном виде" (1934, с. 49). Таким образом, Н. Г. Богораз- Тан выделяет особую функцию куклы- функцию охраны рода, кукла должна была обеспечить девочке плодородие и благополучное деторождение в будущем. Изготовление кукол принимало поэтому характер особого занятия П. М. Оберталлер так описывает работу по изготовлению кукол: "Процесс изготовления кукол своеобразен. Обычно в семье у каждой женщины, а с определенного возраста и у девочки имеется меховая, красиво орнаментированная сумка, либо берестяной короб, где хранятся лоскутки обрезки кожи, бисер и т. д. Весь этот материал и служит для пошивки кукол. Куклы шьются с большой охотой и преимущественно в летнее время обычно во вторую половину дня, когда девочки свободны от домашних работ. Если семья велика, то к шьющей матери присоединяются и девочки и начинают шить кукол. Иногда к девочкам одной семьи присоединяются другие, и тогда работа

становится общей (1935, с. 46). По данным П. М. Oберталлера куклы изготавливаются преимущественно девочками разных возрастов, начиная с дошкольного и кончая подростковым возрастом включительно. В связи с рассмотрением вопроса о значении кукол среди игрушек девочек А. Н Рейнсон- Правдин наряду с функцией охраны рода выделяет и другую ее функцию- трудовую. Через шитье нарядов кукле девочка получает чрезвычайно важные для женщин народов Крайнего Севера навыки шитья одежды. С. Н. Стебницкий указывает, что приучение коряцких девочек к шитью начинается очень рано: “Не надо забывать, что девочка у обских народов - пишет А. Н. Рейнсон- Правдин,- имела короткое детство, кончавшееся к 12-13 годам тем возрастом, в котором ее выдавали замуж, и что за этот короткий период детства она должна была освоить целый ряд умений: выделку оленьих постелей, камыса, замши, птичьих и звериных шкурок, рыбьей кожи, пошивку одежды и обуви, плетение циновок из травы, выделку берестяной утвари, а во многих районах и ткачество (1948, с. 281). Совершенно естественно, что обучение всем этим навыкам начиналось очень рано и проходило двумя способами. С одной стороны, как это указывает ряд авторов, девочки рано включались в труд своих матерей, они помогали им в приготовлении пищи, нянчились с малышами, участвовали в чисто женских промыслах: заготовке ягод, орехов, кореньев, с другой стороны, изготовление кукольного хозяйства, главным образом гардероба (по богатству и качеству которого будущий муж судит о том насколько будущая жена и мать овладела всеми женскими умениями и готова к супружеской жизни), служило школой обучения навыкам шитья.

Куклы детей народов Крайнего Севера, собранные в музеях наглядно свидетельствуют о том, какой степени совершенства достигают девочки в изготовлении кукольного гардероба и следовательно какого совершенства достигают в изготовлении одежды, обуви, вообще, в пользовании иглой и ножом. Таким образом кукла, являясь предметом постоянной заботы со стороны девочек, как охранительница родовых функции будущей женщины, с раннего детства служила обучению ведению хозяйства и шитью. Таким образом, развитие производства, усложнение орудии труда приводили к тому, что прежде чем принять участие в совместной со взрослыми наиболее важной и ответственной трудовой деятельности дети должны были овладеть этими орудиями труда, научиться их использованию. Совершенно естественно, что возраст включения детей в общественно-производительный труд взрослых постепенно повышался. То, когда дети включались в формы производительного труда взрослых, зависело, прежде всего, от степени сложности. “У приморских чукчей мальчики значительно позднее приступают к поношению различных работ, чем у оленеводов. Когда их берут на приморскую охоту они являются скорее помехой, чем помощью. Юноша не принимает участия в серьезной охоте до шестнадцати- семнадцати лет. До этого возраста он может стрелять из ружья в тюленя только с берега или помогать при установке тюленьих сетей на ледяных полях так называемого берегового припая” - пишет Н. Г. Богораз- Тан (1934, с. 103).

У оленеводов и других скотоводческих народов включение в труд взрослого скотовода происходит несколько раньше. Г. Старцев сообщает, что “уже с 6-7 лет детей приучают править оленями и ловить их арканами. С десяти лет мальчики могут пасти целые стада оленей, а силками и капканами они ловят куропаток и другую дичь и зверьков. С 13-15 лет дети становятся настоящими работниками” (1930, с. 98). Нож и топор, лук и стрелы, аркан, удочки, иголки, скребки и тому подобные орудия- являются орудиями, овладение которыми необходимо для того, чтобы ребенок мог принять участие в труде взрослых. Дети, конечно, не могут самостоятельно открыть способы употребления этих орудий труда, и взрослые научают их этому, показывают способы действий с ними, указывают на характер упражнений, контролируют и оценивают успехи детей в овладении этими необходимейшими орудиями. Здесь нет школы с ее системой, организацией и программой. Взрослые ставят перед детьми задачу овладения этими необходимейшими орудиями. Дети стремятся научиться

стрелять из лука, набрасывать аркан, владеть ножом и топором, иглой и скребком и т. п. так же, как это делают их отцы, матери, старшие сестры и братья. Конечно, такое обучение не носило характера систематического обучения “всем предметам”, но это было специальное обучение, вызванное потребностями общества. Может быть, дети вносили в процесс овладения этими орудиями деятельности взрослых некоторые игровые моменты- увлечение процессом деятельности, радость от своих успехов и достижений и т. д. , но это отнюдь не превращало эту деятельность, направленную на овладение способами действий с орудиями труда, в игру, а уменьшенные орудия- в игрушки, как это думает А. Н. Рейнсон- Правдин. В отличие от процесса овладения орудиями труда, происходящего при прямом участии ребенка в производительном труде взрослых, здесь этот процесс выделен в особую деятельность, осуществляемую в условиях, отличных от тех, в которых происходит производительный труд. Маленький ненец, будущий оленевод, учится владеть арканом не в стаде оленей, непосредственно участвуя в его охране. Маленький эвенк, будущий охотник, учится владеть луком и стрелами не в лесу, участвуя в настоящей охоте вместе со взрослыми. Дети учатся накидывать аркан или стрелять из лука сначала на неподвижном предмете, затем постепенно переходят на стрельбу по движущимся целям и лишь после этого переходят к охоте на птиц и зверьков или к заарканиванию собак или телят. Постепенно изменяются орудия, превращаясь из уменьшенных, приспособленных к детским силам, в такие, которыми пользуются взрослые, а условия упражнений все более приближаются к условиям производительного труда. Овладевая способами использования орудий труда и приобретая при этом необходимые для участия в труде взрослых способности, дети постепенно включаются в производительный труд взрослых. Можно предполагать, что в этих упражнениях с уменьшенными орудиями есть некоторые элементы игровой ситуации. Во- первых, это некоторая условность ситуации, в которой происходит упражнение. Пенек, торчащий в тундре, не настоящая тень; а цель, в которую стреляет мальчик, не настоящая птица или зверь. Эти условности постепенно заменяются настоящими объектами охоты или лова. Во- вторых, осуществляя действие с уменьшенным орудием труда, ребенок производит действие, сходное с тем, которое производит взрослый, и, следовательно, есть основания предполагать, что он сравнивает, а может быть, и отождествляет себя со взрослым охотником или оленеводом, со своим отцом или старшим братом.

Таким образом, в этих упражнениях могут содержатся элементы ролевой игры. В связи с этим хотелось бы заметить, что вообще всякое действие с предметом, которым овладевает ребенок по образцу, предлагаемому взрослыми, двойственно по своей природе. С одной стороны, оно имеет свою операционно-техническую сторону, содержащую ориентацию на свойства предмета и условия осуществления действия, с другой стороны, оно есть- общественно выработанный способ осуществления действия, носителем которого является взрослый, и тем самым приводит к отождествлению ребенка со взрослым. Требования, которые ставит перед детьми общество в отношении овладения употреблением необходимейших орудий труда и тесно связанными с этим способностями, необходимыми будущему охотнику, скотоводу, рыболову или земледельцу, приводят к целой системе упражнений. Именно на этой основе создастся почва для различного рода соревновании. В содержании этих соревнований между взрослыми и детьми нет никакой принципиальной разницы. На тождественность игр взрослых и детей, имея в виду именно соревнования или спортивные подвижные игры с правилами, указывает целый ряд авторов.

Так, например, Н. И. Карузин говорит: “Дети играют те же игры, как и взрослые” (1890, с. 33). Г. Старцев, описывая быт самоедов, приводит примеры таких общих и одинаковых игр: “Любимая игра- это перегонки. Взрослые женщины и мужчины становятся в ряд и должны бежать расстояние часто более 1 километра до

условленного места. Кто первый прибежит, тот считается выигравшим, и о нем говорят как о хорошем бегуне. Детям он особенно служит любимой темой в разговоре, и они сами, подражая взрослым, устраивают такие же бега". "Состязания в стрельбе, - продолжает Г. Старцев ,- также является игрой, и в ней принимают участие мужчины и женщины. Меткий стрелок в почете. Дети подражают взрослым, но упражняются при помощи лука и стрел". Г. Старцев указывает на широкое распространение игры в оленя, в которой участвуют взрослые и дети. Один из участников должен ловить остальных при помощи аркана (см.: 1930, с.141 и др.). На широкое распространение таких игр- упражнений указывает Е. С. Рубцова: "Суровая природа Чукотки, а также тяжелая зимняя охота на льду при крайне примитивных средствах охоты требовали от эскимосов исключительной выносливости. Старшее поколение строго настаивало на том, чтобы молодежь тренировалась в развитии силы, быстроты бега, выносливости и ловкости. Некоторые физические упражнения, развивающие силу и ловкость, начинали выполнять уже дети дошкольного возраста. Обычно отец или воспитатель (приемный отец) показывал мальчикам какой-нибудь тренировочный прием. Когда овладевали одним приемом, их обучали следующим. Некоторые тренировочные приемы выполняли и девочки. В длинные зимние вечера дети тренировались в помещении. Для развития быстроты бега летом в свободные от морского промысла дни эскимосы устраивают соревнования по бегу (по кругу), в которых принимают участие как взрослые, так и дети. Обычно дети упражняются отдельно от взрослых. Зимой бегают не по кругу, а по прямой линии и между установленными для этой цели границами. Победителем считается тот, кто самым последним останется на беговой дорожке.

Мне приходилось наблюдать, как дети тренируются в развитии силы. Опишем здесь один случай. Группа детей собралась в передней части яранги. Там лежал большой, очень тяжелый камень. Учас1ники тренировки выстроились в одну линию и стали поочередно носить этот камень от одной стены к другой. Каждый из них носил камень взад и вперед до изнеможения. После того как все дети проделали это, они стали поочередно носить этот же камень. вокруг яранги, а затем по прямой линии до определенного места. Поскольку главным занятием эскимосов является охота, то старшие очень рано начинают приучать детей к стрельбе из ружья. Нередки случаи, когда восьмилетие мальчики стреляют очень метко" (1954, с. 251). "Кто был на Крайнем Севере и наблюдал за бытом и жизнью населяющих его народов, тот не мог не заметить большого интереса как взрослого населения, так и детей к различным спортивным упражнениям и массовым играм",- пишет Л. Г. Базанов. Описывая праздник "День оленя",- этот автор пишет: "На празднике охотники и оленеводы, взрослые и дети, состязаются в беге, борьбе, метании тынзея, бросании на дальность топора, попадании диском в оленьи рога, в набрасывании на рога тынзея" (1934, с. 12).

Выделение из целостной трудовой деятельности отдельных ее сторон и качеств (сила, ловкость, выносливость, меткость и т. п.), обеспечивающих успешность выполнения не одного какого-либо ее вида, а целого ряда производственных процессов, было важным шагом для всего дела воспитания подрастающих поколений. Можно предполагать, что на этой основе выделились особые упражнения, направленные специально на формирование таких качеств. В нашу задачу не входит рассмотрение вопроса об историческом возникновении спортивных игр и соревнований, так же как мы совершенно не касаемся и вопроса о связи содержания этих игр с промысловой деятельностью, характерной для того или иного народа или племени. Для нас важно лишь указать на связь между овладением детьми некоторыми орудиями труда и соревнованиями в умении их использования. Последние надстраиваются над овладением орудиями труда как своеобразный, многократно повторяющийся экзамен, в котором успехи в овладении тем или иным орудием труда и формировании связанных с этим физических и умственных способностей подвергаются общественной оценке и проверке.

Как мы уже отмечали, на самых ранних ступенях развития человеческого общества раннее включение детей в труд взрослых приводит к развитию самостоятельности детей, реализует прямым путем общественное требование самостоятельности. На следующей ступени развития, в связи с усложнением средств труда и тесно связанных с ними производственных отношений, воз пикает особая деятельность по овладению детьми орудиями труда взрослых. На протяжении всего развития первобытнообщинного строя взрослые не имели возможности уделять много времени специальному воспитанию и обучению своих детей. Требование возможно более ранней самостоятельности остается основным требованием, которое предъявляет общество детям. Так, Л. Т. Брайант указывает “Матерям приходилось выполнять самые тяжелые обязанности, и нянчиться с детьми у них не хватало времени. С четырех лет, а то и раньше девочки и мальчики, особенно последние, были предоставлены самим себе. В краале и на прилегающем участке малыши резвились на свободе и заботились о себе сами”(1953, с. 127). Таких указаний на предоставление с очень раннего возраста детям полной самостоятельности во времяпрепровождении и даже в заботах о собственном пропитании в этнографической литературе очень много. Вооруженные уменьшенными орудиями труда, которыми пользуются и взрослые, предоставленные самим себе, дети все свое свободное время проводят в упражнениях с этими орудиями, постепенно переходя и их употреблению в условиях, приближающихся к условиям труда взрослых. Маргарет Мид рассказывает, что наблюдавшиеся ею дети целыми днями были предоставлены самим себе и умели о себе заботиться. Они имеют свои байдарки, весла, луки и стрелы. Целыми днями бродят они по берегу лагуны группами, старшие и младшие вместе, соревнуются в бросании дротиков, в стрельбе из луков, в плавании, гребле, затевают драки и т. п. Мальчики постарше часто отправляются на рыбную ловлю среди тростниковых зарослей. обучая этому занятию маленьких мальчиков, сопровождающих их (см. M. Mead, 1931, с. 77- 78).

Н. Миллер рассказывает про свои наблюдения на Маркизских островах- как только ребенок становится способным обходиться без чужой помощи, он покидает своих родителей и на избранном по собственному вкусу месте строит себе хижину из веток и листьев (см . Н. Миллер, 1928, с. 123- 124). Е. А. Аркин приводит сообщение Дисплейна, что “на берегу Нигера он часто видал детей в возрасте 6- 8 лет, которые, оставив родительский дом, жили самостоятельно строили сами себе хижины, охотились и ловили рыбу и даже исполняли некоторые грубые формы культа (1935, с. 59).

Обобщая имеющиеся по этому вопросу этнографические материалы, М. О. Косвен пишет: “С необычайно раннего возраста дети, в особенности мальчики, становятся в значительной мере самостоятельными, уже с 3- 4 лет мальчики большую часть времени проводят со своими сверстниками, начинают по- своему охотиться, ставят западни на птиц, умеют уже управлять лодкой и т. п. В 6- 8 лет они часто живут почти совершенно самостоятельно, нередко в отдельной хижине, ведут более сложную охоту, ловят рыбу и пр.

В охоте дети проявляют замечательную выдержку и изобретательность. Вот два примера охоты маленьких пиров Конго: лежа на спине, они держат на ладони вытянутой руки немного зерен и часами терпеливо ждут, пока птица не прилетит поклевать, чтобы в тот же момент зажать ее в руке. Другой пример: к ветке дерева на которой имеют обыкновение резвиться обезьяны, привязывается веревка, конец ее держит один из притаившихся внизу мальчиков. Уловив момент, когда та обезьяна собирается прыгнуть на привязанную ветку, мальчик отдергивает ее вниз, и обезьяна падает на землю, где ее добивают маленькие охотники” (1953, с. 149).

Требование самостоятельности, предъявляемое детям со стороны общества на этой ступени развития, реализуется не путем участия в производительном труде наряду и вместе со взрослыми, а путем самостоятельной жизни хотя и отделенной от взрослых, но по своему содержанию тождественной с ней и заключающейся сначала в проведении самостоятельных упражнений с уменьшенными орудиями труда, а затем и в прямом их использовании в условиях, максимально сближенных с теми, в которых употребляют их и взрослые. Поэтому все авторы указывают на то, что такая самостоятельная жизнь распространена главным образом среди мальчиков. Это косвенно говорит о том, что по- видимому речь идет об обществах перешедших к патриархату, когда на долю женщины осталась вся домашняя работа в которой девочки могли принимать непосредственное участие и тем самым обучаться всем женским работам. Самостоятельность девочек воспитывалась, таким образом, путем непосредственного участия в труде их матерей, более примитивном по применявшимся орудиям и поэтому более доступном. Мальчики те не могли принимать непосредственного участия в труде отцов, и поэтому именно к ним в первую очередь и адресовалось требование самостоятельно, путем упражнений осваивать орудия труда, применяемые их отцами. Самостоятельная жизнь детей в этот период заключалась в самостоятельном овладении средствами труда. Взрослые изготовляли детям уменьшенные орудия труда и показывали им способы их употребления. Дети же самостоятельно упражнялись и в ходе упражнений в совершенстве овладевали орудиями.

Можно предполагать что именно к этому периоду жизни общества относится и возникновение бытующих и доныне у многих народов, стоящих на относительно низких уровнях развития, инициации, являющейся одновременно и первоначальной школой, и экзаменом самостоятельности и умением пользоваться орудиями труда, и приобщением к взрослым членам общества.

Приводившиеся нами данные об отсутствии ролевых игр у детей, растущих в обществах более ранних ступеней развития, относятся и к этому периоду. И здесь у детей ролевая игра в ее развернутой форме вовсе не встречается или встречается очень редко. В ней нет общественной необходимости. Дети входят в жизнь общества под руководством взрослых или самостоятельно, упражнения в употреблении орудий труда взрослых если и принимают характер игр, то игр спортивных или игр соревнований, но не ролевых. Воссоздание деятельности взрослых в специально создаваемых игровых условиях не имеет здесь еще никакого смысла в силу тождественности орудий, которыми пользуются дети с орудиями взрослых и постепенного приближения условий их использования к реальным условиям труда. Дети хотя и не участвуют совместно со взрослыми в труде, но ведут такой же образ жизни, как и они, лишь в несколько облегченных, но совершенно реальных условиях. На этом этапе развития общества все же встречаются, хотя и очень редко,. уже и собственно ролевые игры.

Так, например, И. Н. Карузин, описывая жизнь дикарей пишет, что дети играют те же игры, как и взрослые, кроме того, у них существуют еще две игры, обе подражательные. Одна из них заключается в подражании венчанию: мальчик берет девочку и ходит с ней вместе вокруг стола или вокруг какого- нибудь столба (если игра происходит на воздухе), а остальные стоят по сторонам, причем умеющие петь поют слова: “положил еси, наложил еси”. Затем кладут на голову крестообразно две палочки вместо венцов, палочки после того как дети обойдут три раза, снимают и невесту закрывают платком. Мальчик уводит девочку куда- нибудь в сторону и целует ее. Затем их подводят к столу и сажают на почетное место, новобрачная сидит все еще покрытая платком, наклонив голову, молодой ее обнимает, посидев немного за столом, либо приступают к венчанию другой нары, либо, естественно, новобрачные ложатся вместе спать. Игра эта играется детьми 5- 6 лет преимущественно перед чьей-

нибудь свадьбой и всегда тайком от родителей, так как последние запрещают детям эту игру (см. Н. Н. Карузин, 1890, с. 339).

Н. Миллер в уже упоминавшейся работе приводит описание нескольких игр, которые можно причислить к ролевым. Так, иногда, шестилетние дети строят домики из палок и играют, как- будто занимаясь домашним хозяйством. Очень редко они собираются для полюбовной игры, выбирая пары, строят дома, выплачивая в шутку выкуп за невесту и даже, подражая родителям, ложатся вместе, щека с щекой. Автор указывает, что у маленьких девочек нет кукол и нет привычки играть в “младенцев”. Предложенные детям деревянные куколки были приняты только мальчиками, которые стали играть с ними- баюкать их, напевая колыбельные песни по примеру своих отцов, которые очень нежны со своими детьми .

Описывая эти игры, М. Мид неоднократно подчеркивает, что такие игры встречаются чрезвычайно редко, и ей удалось наблюдать лишь единичные случаи таких игр. Важно отметить, что среди описанных нет игр, изображающих трудовую жизнь взрослых, а преобладают игры, в которых воспроизводятся те стороны быта и отношений между взрослыми, которые недоступны для непосредственного участия детей и являются для них запретными.

Можно предполагать, что возникающие на этой ступени развития ролевые игры являются особым способом проникновения в недоступные для непосредственного участия сферы жизни и отношения взрослых.

На поздних стадиях первобытнообщинного строя происходило дальнейшее развитие производительных сил, усложнение орудий труда и тесно связанное с этим дальнейшее разделение труда. Усложнение орудий труда и связанных с ними производственные отношений должно было сказаться на положении детей в обществе. Дети постепенно как бы вытеснялись из сложных и наиболее ответственных областей деятельности взрослых. Оставался все более узкий круг областей трудовой деятельности, в которых они могли участвовать вместе и наряду со взрослыми. Вместе с тем усложнение орудий труда приводило к тому, что дети не могли овладевать ими путем упражнений с уменьшенными их формами. Орудие труда при его уменьшении теряло свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство с орудиями труда, которыми пользовались взрослые. Так, например, если уменьшенный лук не терял своей основной функции- из него можно было выпустить стрелу и попасть в предмет, то уменьшенное ружье становилось лишь изображением ружья, из него нельзя было стрелять, а можно было лишь изображать стрельбу (огнестрельное оружие проникало иногда в общества, стоявшие на уровне первобытнообщинного строя, в ходе колонизации или в процессе обмена с европейцами). При мотыжном земледелии маленькая мотыга была все же мотыгой, которой ребенок мог разрыхлять небольшие комки земли; она походила на мотыгу отца или матери не только формой, но и функцией. При переходе к плужному земледелию маленький плуг, сколько бы он ни был похож на настоящий всеми своими деталями, терял основные функции: в него нельзя запрячь быка и им нельзя пахать. Игра в куклы, распространенная в нашем обществе, главным образом, среди девочек, всегда приводилась как пример проявления в игре инстинкта материнства. Приведенные факты опровергают эту точку зрения и показывают, что эта классическая игра девочек вовсе не является проявлением материнского инстинкта, а воспроизводит существующие в данном обществе общественные отношения, в частности, общественное разделение труда по уходу за детьми.

Возможно, что именно на этой стадии развития общества возникает игрушка в собственном смысле слова, как предмет, лишь изображающий орудия труда и предметы обихода из жизни взрослых. В этнографической литературе есть очень

много указании на характер ролевых игр в этот период. Мы приведем лишь описания некоторых из них, заимствуя эти материалы из работы Н. Миллера (N.Mi1er, 1928). Дети Западной Африки, пишет Н. Миллер, делают из песка подобия банановых полей. Они выкапывают ямки в песке и делают вид, что сажают в каждую из них банан. В Южной Африке они строят маленькие дома, в которых и остаются в течение всего дня. Девочки кладут маленькие легкие камешки между двумя большими и твердыми и растирают их, как толкут муку. Мальчики, вооруженные маленькими луками и стрелами, играют в войну, подкрадываясь и нападая. Дети другого народа строят целую деревню с домами в 40- 50 см высоты, разжигают перед ними костры, на которых жарят выловленную ими рыбу. Внезапно один из них кричит: "Уже ночь!", и все моментально укладываются спать. Затем кто-нибудь из них имитирует крик петуха, и все снова просыпаются, и игра продолжается.

У народов Новой Гвинеи девочки строят временные убежища из старых листьев. Возле них они ставят плиты с миниатюрными горшками из глины. Камешек изображает маленького ребенка. Его кладут на морской берег, купают, а затем держат под огнем для просушки и прикладывают к материнской груди, н он засыпает. Мы не будем умножать примеров. Уже и из приведенных примеров ясно, что это ролевые игры, в которых дети воспроизводят не только области недоступного для них труда взрослых, но и те области бытового труда, в которых дети не принимают непосредственного участия.

Невозможно точно определить исторический момент, когда впервые возникает ролевая игра. Он может быть различен у различных народов в зависимости от условий их существования и форм перехода общества с одной ступени на другую, более высокую. Для нас важно установить следующее. На ранних этапах развития человеческого общества, когда производительные силы находились еще на примитивном уровне и общество не могло прокормить своих детей, а орудия труда позволяли непосредственно, без всякой специальной подготовки включать детей в труд взрослых, не было ни специальных упражнений в овладении орудиями труда, ни тем более ролевой игры. Дети входили в жизнь взрослых, овладевали орудиями труда и всеми отношениями, принимая непосредственное участие в труде взрослых.

На более высокой степени развития включение детей в наиболее важные области трудовой деятельности требовало специальной подготовки в форме овладения простейшими орудиями труда. Такое овладение орудиями труда начиналось в очень раннем возрасте и проходило на уменьшенных по своим формам орудиях. Возникли особые упражнения с этими уменьшенными орудиями труда. Взрослые показывали детям образцы действий с ними и следили за ходом овладения этими действиями. И дети, и взрослые относились к этим упражнениям чрезвычайно серьезно, так как видели непосредственную связь этих упражнений с реальной трудовой деятельностью.

После периода овладения этими орудиями, различного в зависимости от сложности, дети включались в производительный труд взрослых. Лишь очень условно эти упражнения могут быть названы играми. Дальнейшее развитие производства, усложнение орудий труда, появление элементов домашнего ремесла, возникновение на этой основе более сложных форм разделения труда и новых производственных отношений приводит к тому, что возможность включения детей в производительный труд еще более осложняется. Упражнения с уменьшенными орудиями труда становятся бессмысленными и овладение осложнившимися орудиями отодвигается на более поздние возраста. На этом этапе развития возникают одновременно два изменения в характере воспитания и процессе формирования ребенка как члена общества. Первое из них заключается в том, что выясняются некоторые общие способности, необходимые для овладения любыми орудиями (развитие зрительно-двигательных координаций, мелких и точных движений, ловкости и т. п.), и общество

создает для упражнения этих качеств особые предметы. Это или деградировавшие, упрощенные и потерявшие свои первоначальные функции уменьшенные орудия труда, служившие на предшествующем этапе для прямой тренировки или даже специальные предметы изготовленные взрослыми для детей. Упражнения с этими предметами, которые не могут быть названы игрушками, сдвигаются в более ранний возраст. Конечно, взрослые показывают детям способы действий с этими игрушками. Второе изменение заключается в появлении символической игрушки. При ее помощи дети воссоздают те сферы жизни и производства, в которые они еще не включены, но к которым стремятся.

Таким образом, можно сформулировать важнейшее для теории ролевой игры положение: ролевая игра возникает с ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких- либо внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе.

Вместе с возникновением ролевой игры возникает и новый период в развитии ребенка, который по праву может быть назван периодом ролевых игр и который в современной детской психологии и педагогике носит название дошкольного периода развития. Мы уже приводили факты, достаточно убедительно показывающие что усложнение орудий труда с неизбежностью привело к тому, что включение детей в производительный труд взрослых отодвигается во времени. Детство удлиняется. Важно при этом подчеркнуть, что это удлинение происходит не путем надстраивания новою периода развития над уже имеющимися, а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящею к сдвигу во времени вверх периода овладения орудиями производства. Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить овладению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того, что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Появляется своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе. Возникают детские сообщества, в которых дети живут хотя и освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества. В этих детских сообществах и начинает господствовать игра.

Анализ процесса возникновения ролевой игры привел нас к одному из центральных вопросов современной детской психологии к вопросу об историческом происхождении периодов детства и содержания психического развития в каждом из этих периодов. Вопрос этот выходит далеко за пределы содержания данной книги. Мы можем только в самой общей форме высказать предположение, что периоды детского развития, по- видимому, имеют свою историю: исторически возникали и изменялись процессы психического развития, происходящие в отдельные временные отрезки детства. Ролевая игра, как мы это уже указывали, обладает своеобразной игровой техникой: замещением одною предмета другим и условными действиями с этими предметами. Мы не знаем достаточно точно, как дети овладевали этой техникой на тех ступенях развития общества, когда игра возникала как особая форма жизни детей. Совершенно очевидно, что эта своеобразная игровая техника не могла быть результатом самодеятельной творческой изобретательности детей. Скорее всего они заимствовали эту технику из драматического искусства взрослых, достаточно высоко развитого на этой ступени развития общества. Обрядовые драматизированные танцы, в которых условное изобразительное действие было широко представлено, бытовали в этих обществах, и дети были или прямыми участниками, или зрителями этих танцев.

Есть поэтому все основания предполагать, что игровая техника была воспринята детьми из первобытных форм драматического искусства. В этнографической литературе есть указание на то, что взрослые руководили этими играми. Правда, эти указания относятся только к играм в войну, но можно предполагать, что образцы и других видов коллективной деятельности предлагались взрослыми. Изложенная нами гипотеза об историческом возникновении ролевой игры и об усвоении ее формы имеет основное значение для критики биологизаторских концепций детской игры. Приведенные факты достаточно ясно показывают, что игра социальна по своему происхождению. С другой стороны, эта гипотеза имеет для нас эвристическое значение, указывая направление, в котором следует вести поиски источников ролевой игры в ходе индивидуального развития современных детей.

Глава третья
ТЕОРИИ ИГРЫ

1. Общие теории игры: К. Гроос и Ф. Бойтендайк

Игра животных и человека давно интересовала философов, педагогов и психологов, но предметом специального психологического исследования она становится только в конце XIX в. у К. Грооса. До Грооса итальянский ученый Д. А. Колоцца предпринял попытку систематизировать материалы о детских играх. В его книге содержится попытка раскрыть психологическое и педагогическое значение детской игры. Именно этим объясняется то, что итогом психологической части книги является классификация игр по психическим процессам, которые наиболее ярко представлены в тех или иных играх и которые, по мысли автора, в этих играх упражняются.

У Колоцца есть мысли, предвосхищающие будущую теорию Грооса, как на это справедливо указывает А. Громбах в предисловии к русскому изданию книги Д. А. Колоцца «Детские игры, их психологическое и педагогическое значение» (1909). «У высших животных, — пишет Колоцца, — включая и человека, борьба за существование в первое время не особенно тяжела и жестока. Новорожденные находят у матери или, как бывает в большинстве случаев, у отца и матери помощь, защиту и заботливость. Их жизнь в значительной степени поддерживается трудом и деятельностью тех, кто произвел их на свет; их сила, которую не приходится употреблять для добывания пропитания, тратится свободно таким образом, что эту затрату нельзя считать трудом.

В еще большей мере мы видим то же самое в жизни людей, особенно в цивилизованных обществах. Семья достигает здесь наивысшего развития. Родители вынуждены употреблять большую часть своих трудов на обеспечение пропитания, и детям необходимо несколько лет не для того, чтобы получить возможность самостоятельно жить, но для того, чтобы только подготовиться к работе, которая вначале не требует полного использования их сил. Даже тогда, когда ребенок начинает работать, существование его в значительной мере поддерживается его близкими. Поэтому у него всегда остается излишек сил, которые он тратит на игру или благодаря которому он предается, как говорит Спенсер в своей "Социологии", тому

приятому упражнению своих бездеятельных способностей, которое называется игрою» (1909, с. 31).

В другом месте, описывая игры домашних кошек, Колоцца пишет: «Очень скоро у них (котят) появляется интерес ко всему, что катится, бежит, ползает и летает. Это подготовительная стадия к будущей охоте на мышей и птиц» (там же, с. 27). Именно эта мысль об игре как предвосхищении будущих серьезных деятельностей, высказанная Колоцца, а до него высказывавшаяся и Г. Спенсером, и была положена К. Гроосом в основу его теории игры.

Теория игры К. Грооса довольно хорошо известна и была широко распространена в первой четверти XX в. Давая ей самую общую характеристику, Гроос называет ее теорией упражнения или самовоспитания. Основные идеи «теории упражнения» К. Гроос определяет в следующих положениях:

«1) каждое живое существо обладает унаследованными предрасположениями, которые придают целесообразность его поведению; у самых высших животных к прирожденным особенностям их органической натуры следует отнести и импульсивное стремление к деятельности, проявляющееся с особенной силой в период роста...

2) у высших живых существ, особенно у человека, прирожденные реакции, как бы необходимы они ни были, являются недостаточными для выполнения сложных жизненных задач;

3) в жизни каждого высшего существа есть детство, т. е. период развития и роста, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь; эта возможность дается ему при помощи родительского ухода, который, в свою очередь, опирается на прирожденные предрасположения;

4) это время детства имеет целью сделать возможным приобретение приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций; поэтому человеку дано особенно длинное детство — ведь чем , совершеннее работа, тем дольше подготовка к ней;

5) возможная благодаря детству выработка приспособлений может быть различного рода. Особенно важный и вместе с тем самый естественный путь выработки их состоит в том, что унаследованные реакции в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности сами стремятся к проявлению и таким образом сами дают повод к новоприобретениям, так что над прирожденной основой образуются приобретенные навыки — и прежде всего новые привычные реакции;

6) этот род выработки приспособлений приводится при помощи тоже прирожденного человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения;

7) там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, там мы имеем дело с самыми изначальными явлениями игры» (1916,с.70—71).

Резюмируя свои рассуждения о значении игры, Гроос пишет: «Если развитие приспособлений для дальнейших жизненных задач составляет главную цель нашего детства, то выдающееся место в этой целесообразной связи явлений принадлежит игре, так что мы вполне можем сказать, употребляя несколько парадоксальную форму,

что мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть» (там же, с. 72).

В теорию игры К. Грооса хотя и вносились самые разнообразные поправки и дополнения, в целом она была принята Э. Клапаредом (в его ранних работах), Р. Гауппом, В. Штерном, К. Бюлером, из русских психологов — Н. Д. Виноградовым, В. П. Вахтеровым и другими.

Не было почти ни одного писавшего об игре автора, который не пытался бы внести свои коррективы или дополнения к теории К. Грооса. История работы над созданием общей теории игры до выхода в свет книги Ф. Бойтендайка (F. Buytendijk, 1933) (если не считать теории З. Фрейда) была историей поправок, дополнений и отдельных критических замечаний к теории К. Грооса, связанных с общими взглядами на процесс психического развития ребенка.

Остановимся на критических замечаниях к теории игры К. Грооса.

Э. Клапаред в своей статье (E. Claparede, 1934), посвященной книге Бойтендайка, писал: в начале XX в. психологи вообразили, что имеют ключ к загадке игры, который им дал в руки К. Гроос, в то время как он заставил их только осознать загадку саму по себе. С тех пор вопрос об игре представляется еще более сложным, чем прежде.

Нельзя не согласиться с этой оценкой роли работ К. Грооса об игре. К. Гроос, конечно, не решил загадки игры, эта загадка полностью не решена и сегодня. Но величайшей заслугой Грооса является то, что он поднял проблему игры и своей теорией предупреждения выдвинул ее в разряд тех деятельностей, которые являются существеннейшими для всего развития в детстве. Как бы мы ни относились к теории Грооса, сколь спорной она бы ни казалась нам сейчас, в его теории содержится положение о важном значении игры для психического развития, и это положение должно быть нами удержано, хотя и существенно обновлено. К. Гроос, собственно, не создал теории игры как деятельности, типичной для периода детства, а только указал, что эта деятельность имеет определенную, биологически важную функцию. Теория К. Грооса говорит о значении игры, но ничего не говорит о природе самой игры.

В. В. Зеньковский в предисловии к русскому изданию книги К. Грооса «Душевная жизнь ребенка» писал: «Насколько глубока и ценна биологическая концепция детских игр, развитая Гроосом, настолько же, надо сознаться, слаб и поверхностен порой психологический анализ их у Грооса. Действительно, центральное значение игр в жизни ребенка может быть удержано лишь в том случае, если кроме общих рассуждении может быть раскрыта зависимость от игр всего душевного развития ребенка. Биологическая теория игры может быть удержана, если только удастся показать психологическую связь игры со всеми процессами, происходящими в душе ребенка, если удастся сделать психологию игры отправной точкой для объяснения детской психики. У Грооса мы не только не находим этого, но при чтении его книги создается невольно впечатление, что он даже не подозревает всей трудности возникающих здесь проблем» (1916, с. VI). «Бросивши ряд ценных замечаний по психологии игры, Гроос не ставит игру в центр психического развития, как это требует его же теория» (там же).

К. Гроос просто констатирует, что игра имеет характер предупражнения, и в этом он видит ее биологический смысл; его доказательства этого основного тезиса сводятся к аналогиям между игровыми формами поведения детенышей и соответствующими формами серьезной деятельности взрослых животных. Когда К. Гроос видит котенка, играющего с клубком, то только потому, что его движения при этом напоминают движения охоты взрослой кошки за мышью, он относит эту игру к «охотничьим

играм» и считает их предупражнениями. Он ставит перед собой не вопрос о том, что это за форма поведения, каков ее психологический механизм, а вопрос о том, каков биологический смысл такого «несерьезного» поведения. Является ли его ответ на этот вопрос доказательным? Думается, что нет. Доказательство по аналогии в данном случае не выдерживает критики.

Перейдем, однако, к анализу основных положений К. Грооса по существу.

Можно считать правильной основную предпосылку, из которой исходит Гроос. Действительно, на известной стадии филогенетического развития животных видового опыта, жестко фиксированного в различного рода наследственных формах поведения, оказывается недостаточно для приспособления к усложнившимся и, главное, постоянно изменчивым условиям существования. Возникает необходимость в индивидуальном опыте, складывающемся в ходе индивидуальной жизни. Прав Гроос и в том, что этот индивидуальный опыт, эти новые приспособления не могут возникнуть непосредственно, из прирожденных реакций. Игра, с точки зрения Грооса, и есть та деятельность, в которой происходит образование необходимой надстройки над прирожденными реакциями, «образуют-. ся приобретенные навыки — и прежде всего новые привычные реакции».

Однако в этих положениях Грооса есть, по крайней мере, два спорных момента. Во-первых, он хотя и считает, что индивидуальный опыт возникает на основе видового, наследственно фиксированного, но противопоставляет эти две формы приспособлений. Такое противопоставление не отражает их действительной связи. «Формирование индивидуального опыта, — справедливо указывает А. Н. Леонтьев, — заключается в приспособлении видового поведения к изменчивым элементам внешней среды» (1965, с. 296). Следовательно, ничего не надстраивается над видовым поведением, а просто само видовое поведение изменяется, становится более гибким.

Во-вторых, трудно представить себе, чтобы в игре животных — деятельности, не связанной с борьбой за существование и, следовательно, проходящей в особых условиях, ничуть не сходных с теми, в которых будет происходить, например, реальная охота животного, — возникали реальные приспособления. В ней отсутствует главное — реальное подкрепление, без которого, как это было известно уже во времена Грооса, невозможны возникновение и фиксация новых конкретных форм видового опыта. Как вообще может произойти даже самое маленькое изменение в видовом опыте, если основные потребности детенышей удовлетворяются взрослыми и детеныши даже не вступают в реальные отношения с условиями их будущей жизни? Конечно, никаких новых форм видового опыта в игре возникать не может.

Вернемся, однако, к Гроосу. Ошибочность логики рассуждении Грооса заключается в том, что, подойдя к игре телеологически, приписав ей определенный биологический смысл, он начал искать его в играх животных, не раскрывая их действительной природы, даже не сравнив игрового поведения с утилитарным, не проанализировав игру по существу.

Грубейшую ошибку допускает К. Гроос и в том, что переносит прямо, без всяких оговорок, биологический смысл игры с ' животных на человека. К. Гроос много спорит с Г. Спенсером. Он спорит с его теорией «избытка сил», хотя и принимает ее в конце концов с известными поправками: возражает против роли подражания, на которую указывал Г. Спенсер, считает, что ни о каком подражании у животных не может быть речи. Однако, споря со Спенсером по отдельным частным вопросам, он остается спенсерианцем в принципиальном подходе к проблемам психологии человека вообще, к вопросам игры ребенка в частности. Суть этого подхода, который может быть назван позитивистским эволюционизмом, заключается в том, что при переходе к человеку,

несмотря на чрезвычайное отличие условий жизни человека от жизни животных и возникновение кроме природных еще и социальных условий, появление труда, законы и механизмы приспособления, в частности механизмы приобретения индивидуального опыта, принципиально не изменяются. Такой натуралистический подход к игре человека (ребенка) является ложным. К. Гроос, как, впрочем, и ряд психологов, стоящих на позициях спенсеровского позитивизма, не видит того, ставшего после работ К. Маркса очевидным, факта, что переход к человеку принципиально вменяет процесс индивидуального развития.

К. Гроос в своей теории игры угадал (не понял, а именно угадал), что игра имеет важное значение для развития. Эта догадка Грооса, как мы уже говорили, должна быть удержана во всякой новой теории игры, хотя само понимание функции игры в развитии должно быть пересмотрено.

Вопрос, поставленный Гроосом, может быть переформулирован так: что нового вносит игра в видовое поведение животных, или какую новую сторону видового поведения строит игра; в чем заключается психологическое содержание предупражнений? Именно этот вопрос и служит предметом всех дальнейших исследований игры животных.

После опубликования К. Гроосом работ по игре его теория стала господствующей и была признана всеми или почти всеми психологами. В ней были реализованы те общие принципиальные позиции, на которых находились психологи того времени и которые выше были охарактеризованы как позиции спенсеровского позитивизма. Однако, принимая теорию К. Грооса в целом, некоторые психологи вносили в нее свои дополнения и поправки, приспосабливая ее к своим воззрениям.

Так, В. Штерн очень высоко ставит работы Грооса и включает его концепцию игры в свою персоналистическую систему взглядов: «С точки зрения биологического или, лучше сказать, телеологического исследования, игра есть необходимый член в системе целей личности (курсив мой. — Д. Э.). Здесь ее определение гласит: игра есть инстинктивное самообразование развивающихся задатков, бессознательное предварительное упражнение будущих серьезных функций» (1922, с. 167). В другом месте В. Штерн пишет, что игра относится к жизни как маневры к войне. Необходимость игры как предупражнения Штерн выводит из преждевременности возникновения внутренних расположении.

По мысли В. Штерна, различные способности и умения человека «требуются на службу», т. е. становятся жизненно необходимыми, в различные времена. Но оказывается, что внутренние расположения, приводящие к этим умениям, вовсе не сообразуются в своем психическом пробуждении с этим сроком действительной надобности, а сказываются уже гораздо раньше. Эта преждевременность, кажется, есть общий закон; ни одна душевная функция не свободна от его действия. С инстинктивной самоподразумеваемостью внезапно устанавливаются направления деятельности, которые еще не предназначены для настоящей жизни человека, но часто уже своей поистине стихийной энергией показывают, к какой цели стремится человек. Это деятельность игры. В барахтанье и лепетании грудного младенца уже проявляются игра, инстинкты хождения и речи, которые потребуются на деле только год спустя, в буйных играх мальчика, в игре девочки с куклами уже сказываются инстинкты борьбы и попечения, применение которых потребуется только десятилетия спустя, и т. д. Каждая тенденция игры есть заря серьезного инстинкта.

Ввиду всеобщности этих преждевременных проявлений инстинкта мы вправе усматривать в них однородное внутреннее расположение человека, т. е. говорить о «побуждении к игре» («Spieltrieb», по Шиллеру) или «инстинкте игры». Как и при

других инстинктах, индивидуум испытывает здесь непреодолимое внутреннее стремление, которому отдается, не спрашивая «почему» и «для чего» (см.: В. Штерн, 1922, с. 168—169).

Как явствует из приведенных положений, Штерн, разделяя взгляды Грооса, вносит в них некоторые дополнения. Этих дополнений три: первое — представление о преждевременности созревания способностей; второе — признание игры особым инстинктом; третье — необходимость для подготовки созревающих способностей интимного соприкосновения их с впечатлениями внешнего мира.

Что касается первого дополнения, то оно не противоречит теории Грооса, а лишь вносит в нее новый объяснительный принцип. Второе дополнение находится в прямом противоречии со взглядами автора теории предупражнения. К. Гроос в книге «Душевная жизнь ребенка» специально подчеркивает:

«В моем изложении я нигде не говорил о "влечении к игре" или об "инстинкте игры". И действительно, я не считаю возможным признать их существование. Поэтому я выразительно подчеркнул в своих "SpielederTiere" (S. 86), что никакого общего "влечения к игре" не существует и что игра, напротив, сама является только своеобразным способом проявления различных инстинктов и влечений. Несмотря на это, благодаря ошибочному пониманию этого пункта в моем первом труде широко распространилось мнение, будто в основе теории упражнения лежит признание инстинкта игры» (1916, с. 73).

Наиболее существенным является третье дополнение, сделанное В. Штерном. В. Штерн указывает, что ребенок, даже когда он подражает, не следует образцу пассивно, так, чтобы игра определялась исключительно им. «Напротив, — пишет Штерн, — здесь перед нами типичный пример конвергенции прирожденного и перенимаемого: внешний фактор окружающей среды доставляет исключительно возможные материалы и образцы для игр, то, что служит для подражания (Imitablia), но только внутренний фактор инстинкта игры определяет, когда и как выйдут из них действительные подражания (Imitatio). Бессознательный выбор между материалами для подражания, способ их усвоения и переработки зависят всецело от прирожденных расположении: от внутренних условий развития и таковых же дифференцирования» (1922, с. 172).

К. Гроос, в отличие от В. Штерна, вообще не ставит вопроса о роли внешних условий в игре, так как он является принципиальным противником положения Г. Спенсера о подражании как основе игры. В. Штерн, имея в виду главным образом человеческое дитя, указывает на роль подражания. Казалось бы, что тем самым и внешним условиям, являющимся источником образцов для подражания, будет придана определяющая роль. Однако В. Штерн сводит к минимуму значение условий жизни. Казалось бы, что подражание должно служить связи ребенка с окружающими его условиями жизни, в частности со зрелыми формами деятельности взрослых людей, в обстановке которых ребенок растет и развивается. В. Штерн своей теорией конвергенции снимает эту прогрессивную роль подражания и ставит его на службу внутренним тенденциям — инстинктам. Такое представление сближает позиции В. Штерна с позициями биогенетистов (С. Холл и др.), для которых содержание детских игр определяется автоматически наступающими стадиями, повторяющими стадии исторического развития человечества.

Таким образом, эта поправка В. Штерна не только не продвигает вперед теории игры К. Грооса, но, наоборот, углубляет ее ошибочные стороны, связанные с непониманием принципиального отличия развития детей от развития детенышей животных.

В несколько ином направлении идут поправки и дополнения, сделанные к теории игры К. Грооса венским психологом К. Бюлером.

К. Бюлер принимает теорию предупражнения К. Грооса. Так, он пишет: «Для животных, в высшей степени способных к дрессировке, животных с "пластическими" способностями, природа предусмотрела период развития, во время которого они более или менее подчинены покровительству и примеру родителей и сверстников ввиду подготовки к действительной, серьезной жизни. Эта пора называется юностью, и с ней теснейшим образом связана юношеская игра. Молодые собаки и кошки и человеческое дитя играют, жуки же и насекомые, даже высокоорганизованные пчелы и муравьи, не играют. Это не может быть случайностью, но покоится на внутренней связи: игра является дополнением к пластическим способностям и вместе они составляют эквивалент инстинкта. Игра дает продолжительное упражнение, необходимое еще несозревшим, неустойчивым способностям, или, вернее сказать, она сама представляет собой эти упражнения» (1924, с. 23).

Высоко оценивая теорию К. Грооса, К. Бюлер относит возникновение игры в филогенезе как предупражнения к стадии дрессуры. Вместе с тем К. Бюлер считает, что теория К. Грооса, указывая на объективную сторону игры, не объясняет ее, так как оставляет нераскрытой ее субъективную сторону. В раскрытии этой, с точки зрения К. Бюлера, важнейшей стороны игры он исходит из своей теории первичности гедоналогических реакций[1].

Принимая в целом теорию З. Фрейда[2], его принцип стремления к наслаждению как основной принцип жизни, К. Бюлер вместе с тем полемизирует с ним. Он упрекает З. Фрейда за то, что последний знает только удовольствие-наслаждение, которое не может быть движущей силой развития и новых приобретений. К. Бюлер считает даваемое Фрейдом объяснение игры не согласующимся с фактами и упрекает его в том, что его объяснение устремляет игру в прошлую жизнь ребенка, а не к будущему. В этом отношении он противопоставляет Грооса, который видит большую жизненную перспективность детской игры, Фрейду, являющемуся теоретиком репродуктивности (см.: K. Buhler, 1933, с. 206).

Для объяснения игры К. Бюлер вводит понятие функционального удовольствия. Это понятие получает свою определенность при отграничении его, с одной стороны, от удовольствия-наслаждения, с другой — от радости, связанной с предвосхищением результата деятельности.

Критически оценивая теорию избытка сил Г. Спенсера, К. Бюлер пишет: «Нет, природа следовала прямым путем, ей нужно было для механизма дрессировки излишек, расточительное богатство деятельностей, движений тела, особенно у молодых животных, которые должны подготовиться и упражняться для серьезной жизни, и с этой целью она наделила самую деятельность удовольствием, она создала механизм удовольствия от функционирования. Деятельность как таковая, соразмерное, гладкое, без трений, функционирование органов тела независимо от всякого результата, достигаемого деятельностью, обратилась в источник радости. Вместе с тем был приобретен двигатель неустанных проб и ошибок» (1924,с. 504—505).

К. Бюлер считает, что функциональное удовольствие могло появиться впервые на ступенях возникновения навыков и как биологический механизм игры стало жизненным фактором первого разряда. Исходя из этого К. Бюлер дает свое определение игры: «Деятельность, которая снабжена функциональным удовольствием и непосредственно им или ради него поддерживается, мы назовем игрой, независимо

от того, что она кроме того делает и в какой целесообразной связи стоит» (там же, с. 508).

Так как в концепции К. Бюлера центральным моментом игры является функциональное удовольствие, прежде всего необходимо оценить его действительное значение. Допустим, что К. Бюлер прав и что действительно существует удовольствие от деятельности как таковой. Такое функциональное удовольствие выступает как мотив, т. е. как то, ради чего производится деятельность, и одновременно как внутренний механизм, поддерживающий ее повторение. Дрессировка предполагает повторение в целях закрепления таких новых форм поведения (навыки), которые необходимы для лучшего приспособления к изменяющимся условиям жизни. Функциональное удовольствие и есть механизм, лежащий в основе вызова и повторения определенных движений. Такое повторение и приводит и конце концов к закреплению этих повторяемых форм поведения.

Может ли, однако, функциональное удовольствие лежать в основе отбора форм поведения? Примем и второе положение К. Бюлера, что для отбора форм поведения необходим их излишек, расточительное богатство деятельностей, движений тела, особенно у молодых животных. Что же из этого богатства должно быть отобрано, а затем и закреплено?

Если рассмотреть приобретение новых форм поведения по механизму проб и ошибок, то уже само название этого способа содержит в себе возможность отбора: успешные действия отбираются, повторяются и закрепляются, а ошибочные тормозятся, не повторяются, не закрепляются. Но ведь функциональное удовольствие есть двигатель всяких проб, в том числе и ошибочных. Следовательно, функциональное удовольствие, в лучшем случае, должно приводить к повторению, а следовательно, закреплению любых деятельностей, любых движений. Экспериментальные исследования научения, проведенные американскими психологами, данные по образованию условных рефлексов школы И. П. Павлова, наконец, практический опыт дрессировки говорят о том, что в формировании новых приспособлений решающее значение имеет отбор, а этот последний связан с подкреплением, т. е. с удовлетворением потребности.

Таким образом, подкрепление потребности является решающим для отбора тех деятельностей, которые могут приводить к ее удовлетворению. Функциональное же удовольствие вызывает, и подкрепляет движение само по себе, безотносительно к его. приспособительной функции. К. Бюлер упрекал З. Фрейда в том, что он является теоретиком репродуктивности, но сам К. Бюлер, вводя удовольствие от функционирования, не выходит за пределы репродуктивности, а еще более ее утверждает.

На недостаточность теории К. Бюлера указывал К. Коффка:

«Новую точку зрения предлагает Бюлер. Он утверждает, что всякая деятельность сама по себе, независимо от своего результата, приносит удовольствие. Я должен добавить — успешная деятельность, т. е. такая деятельность, которая протекает правильно, согласно моему желанию, приносит удовольствие независимо от того, радостна или нет достигнутая цель. С такими примерами мы уже встречались: я напомню Султана в опыте с двойной палкой и его радость при первых осмысленных действиях[3]. Эту "радость" от функции Бюлер рассматривает как стимул к полной отдаче себя игровой деятельности. Я усматриваю в этом важный сдвиг, который нужно оформить, конечно, в теорию, потому что переход от удовольствия к деятельности отнюдь не легко поддается пониманию. Но совершенно ясно, что удовольствие от собственного действия служит побуждением к новым действиям» (1934, с. 235).

Критические замечания К. Коффки справедливы, но недостаточны. Во-первых, успешность деятельности понимается им субъективно; во-вторых, удовольствие от собственного действия может служить побуждением не к новым действиям, а к повторению старых.

Таким образом, допущение К. Бюлера, что функциональное удовольствие — это сила, приводящая на стадии дрессуры к новым приспособлениям, является неоправданным. Не оправданно и допущение К. Бюлера, что игра является всеобщей формой дрессуры. Дрессура тем отличается от упражнения, что предполагает отбор и формирование новых приспособлений, в то время как упражнение предполагает повторение и совершенствование уже отобранного. Так как игра, по определению К. Бюлера, независима от всякого результата и, следовательно, не связана с реальным приспособлением, она не может содержать в себе отбора приспособлений, подлежащих последующему упражнению.

Наше рассмотрение теории К. Бюлера было бы неполным, если бы мы не упомянули вторую сторону игры, указываемую К. Бюлером. Кроме функционального удовольствия он отмечает управляющий игрой принцип формы, или стремление к совершенной форме. Формулируя этот второй принцип, К. Бюлер ссылается на работы Ш. Бюлер, Г. Гетцер и других психологов венской школы. Наиболее полно этот принцип представлен в работах Ш. Бюлер.

Ш. Бюлер, указывая, что К. Бюлер дополняет теорию К. Грооса двумя положениями (специфическое функциональное удовольствие и существенность формального успеха); уточняет свою мысль и говорит, что формирование, которое представляет собой овладение и усовершенствование, приносит с собой удовольствие, и функциональное удовольствие надо понимать как связанное не с повторением как таковым, а с прогрессирующим с каждым повторением формированием и усовершенствованием движения. Отсюда Ш. Бюлер дает определение игры как деятельности с направленностью на удовольствие от усовершенствования (Ch. Buhler, 1931, с. 56). При таком понимании игры закономерно, что Ш. Бюлер считает чистыми играми функциональные, манипулятивные игры самых маленьких детей.

Что нового вносит это положение об изначальном стремлении к усовершенствованию, с которым якобы связано функциональное удовольствие? Оно не разрешает, а еще больше запутывает вопрос. Оторвав формальные достижения упражнений от материального успеха деятельности, К. Бюлер, а за ним и Ш. Бюлер, вводя понятие изначального стремления к совершенной форме, не указали, каковы те критерии совершенствования, которыми пользуется животное или ребенок, переходя от одного повторения к другому. Таких критериев, конечно, нет и не может быть там, где нет образца и отношения к нему как к образцу. Если у Грооса давалось телеологическое объяснение игры в целом, то К. и Ш. Бюлер доводят этот телеологизм до своего логического конца, усматривая внутреннюю цель в каждом отдельном повторении. Пытаясь дополнить и исправить теорию Грооса анализом субъективных моментов игры, К. Бюлер фактически лишь углубил телеологизм Грооса.

Теория К. Бюлера не оставляет места для естественнонаучного объяснения игры, для понимания игры как деятельности животного, связывающей его с действительностью, попытки которого хотя и в минимальном виде, но содержались у Г. Спенсера и отчасти у К. Грооса. Телеология окончательно вытесняет биологию в объяснении игры.

До появления работы Ф. Бойтендайка (F. Buytendijk, 1933) теория К. Грооса оставалась господствующей. Ф. Бойтендайк представил новую, оригинальную попытку создания общей теории игры.

Характеризуя отношение теории Бойтендайка к теории Грооса, Клапаред (E. Klaparede, 1934) писал, что концепция подготовительного значения игры преодолена Бойтендайком в его работе, посвященной природе и значению игры, богатой идеями (более богатой идеями, чем наблюдениями) и иллюстрированной очень красивыми фотографиями играющих детей и животных.

Укажем прежде всего два главных возражения Бойтендайка против теории предупражнения К. Грооса. Во-первых, Бойтендайк утверждает, что нет никаких доказательств того, что животное, которое никогда не играло, обладает менее совершенными инстинктами. Упражнение, по мысли Бойтендайка, не имеет для развития инстинктивной деятельности такого значения, какое ему приписывают. Психомоторная деятельность, по мысли Бойтендайка, не нуждается в том, чтобы быть «проигранной» для готовности функционировать, как цветок не нуждается в игре для того, чтобы прорасти.

Таким образом, первое возражение заключается в том, что инстинктивные формы деятельности, так же как и нервные механизмы, лежащие в их основе, созревают независимо от упражнения. В этом возражении Бойтендайк выступает как сторонник теории созревания, идущего под влиянием потенциальных внутренних сил.

Во-вторых, Бойтендайк отделяет собственно упражнение отигры, указывая, что такие подготовительные упражнения существуют, но когда они являются таковыми, то не являются игрой. Для доказательства этого положения Ф. Бойтендайк приводит ряд примеров.

Когда ребенок учится ходить или бегать, то эта ходьба является хотя и несовершенной, но реальной. Совсем другое, когда ребенок, умеющий ходить, играет в ходьбу. Когда маленький лисенок или другое животное выходит со своими родителями на охоту, чтобы упражняться в этом, то деятельность не носит игрового характера и совершенно отлична от игр в охоту, преследование и т. п. этих же животных, В первом случае животное убивает свою жертву, в другом — ведет себя совершенно безобидным образом. Попытку отличить упражнение в будущей серьезной деятельности от игры, которую делает Бойтендайк, следует признать заслуживающей внимания.

Свою теорию игры Бойтендайк строит исходя из принципов, противоположных положениям К. Грооса. Если для К. Грооса игра объясняет значение детства, то для Бойтендайка, наоборот, детство объясняет игру: существо играет потому, что оно еще молодо.

Особенности игры Бойтендайк выводит и связывает, во-первых, с особенностями динамики поведения в детстве, во-вторых, с особенностями отношений данного вида животных с условиями его жизни, в-третьих, с основными жизненными влечениями.

Анализируя особенности динамики поведения, характерные для периода детства, Бойтендайк сводит ее к четырем основным чертам:

а) ненаправленность (Unberichtetheit) движений;

б) двигательная импульсивность (Bewegungstrang), заключающаяся в том, что ребенок, как и молодое животное, постоянно находится в движении, являющемся эффектом спонтанной импульсивности, имевшей внутренние источники. Из этой импульсивности вырастает характерное для детского поведения непостоянство;

в) «патическое» отношение к действительности (pathischeEinstellung). Под «патическим» Бойтендайк разумеет отношение, противоположное гностическому и

которое может быть характеризовано как непосредственно аффективная связь с окружающим миром, возникающая как реакция на новизну картины мира, открывающегося перед молодым животным или ребенком. С «патическим» отношением Бойтендайк связывает рассеянность, внушаемость, тенденцию к имитации и наивность, характеризующие детскость;

г) наконец, динамика поведения в детстве по отношению к среде характеризуется робостью, боязливостью, застенчивостью (Schuchternheit). Это не страх, ибо, наоборот, дети бесстрашны, а особое амбивалентное отношение, заключающееся в движении к вещи и от нее, в наступлении и отступлении. Такое амбивалентное отношение длится до тех пор, пока не возникнет единство организма и среды.

Все эти черты — ненаправленность, двигательная импульсивность, патическое отношение к действительности и робость — при известных условиях приводят молодое животное и ребенка к игре.

Однако сами по себе, вне определенных условий, эти черты не характеризует игрового поведения. Для анализа условий, при которых возникает игра, Бойтендайк проводит анализ игр у животных. При этом он исходит из анализа среды, в которой живет животное и к которой оно должно приспособиться.

По мысли Бойтендайка, в зависимости от характера условий жизни высших животных млекопитающих можно разделить на две большие группы: травоядных и плотоядных. Последние являются природными охотниками. У этих последних игра имеет особенно большое распространение. Травоядные млекопитающие играют очень мало или вовсе не играют. Отличительной чертой взаимосвязи животных-охотников со средой является их установка на оформленные физические объекты, четко дифференцируемые в поле охоты. Исключение из травоядных представляют обезьяны, которые в противоположность другим травоядным живут в дифференцированной и разнообразной среде. С животными-охотниками они имеют то общее, что способом добывания ими пищи является схватывание предварительно выделенных предметов. «Охотников» и обезьян Бойтендайк называет животными, «сближающимися с вещами» (Ding-Annaherungstiere).

Анализ распространенности игры среди млекопитающих приводит Бойтендайка к выводу, что играющими животными являются именно эти «сближающиеся с вещами» животные. Результаты этого анализа приводят Бойтендайка к первому отграничению игры от других деятельностей: «Игра есть всегда игра с чем-либо». Отсюда он делает вывод, что так называемые двигательные игры животных (Гроос) в большинстве случаев не игры. Рассматривая вопрос об отношении, с одной стороны, удовольствия и игры, с другой — двигательной импульсивности и игры, Бойтендайк подчеркивает, во-первых, что нет никаких оснований все сопровождающиеся удовольствием действия называть игрой, во-вторых, движение — еще не игра. Игра есть всегда игра с чем-либо, а не только сопровождающееся удовольствием движение. Однако, заявляет Бойтендайк, только такие вещи, которые тоже «играют» с играющим, могут быть предметами игры. Именно поэтому мяч — один из излюбленных предметов игры.

Бойтендайк критикует представления об игре как проявлении инстинктов и считает, что в основе игры лежат не отдельные инстинкты, а более общие влечения. В этом вопросе большое влияние на Бойтендайка оказала общая теория влечений 3. Фрейда. Вслед за 3. Фрейдом он указывает на три исходных влечения, приводящих к игре:

а) влечение к освобождению (Befreiungstrieb), в котором выражается стремление живого существа к снятию исходящих от среды препятствий, сковывающих свободу.

Игра удовлетворяет этой тенденции к индивидуальной автономии, которая, по мнению Бойтендайка, имеет место уже у новорожденного;

б) влечение к слиянию, к общности с окружающим (Verein-igungstrieb). Это влечение противоположно первому.

Вместе обе эти тенденции выражают глубокую амбивалентность игры;

в) наконец, это тенденция к повторению (Wiederholungstrieb), которую Бойтендайк рассматривает в связи с динамикой напряжения — разрешения, столь существенной для игры.

По мысли Бойтендайка, игра возникает при столкновении указанных первоначальных влечений с вещами, являющимися частично знакомыми благодаря особенностям динамики молодого животного.

По ходу развития своих мыслей Бойтендайк делает ряд частных замечаний, которые представляют интерес и должны быть приняты во внимание при рассмотрении его теоретической концепции. Наиболее интересна его мысль о том, что играют только с такими предметами, которые сами «играют» с играющим. Бойтендайк указывает, что хорошо знакомые предметы так же не подходят для игры, как и совершенно незнакомые. Игровой предмет должен быть частично знакомым и вместе с тем обладать неизвестными возможностями. В животном мире это возможности главным образом моторного характера. Они обнаруживаются благодаря пробовательным движениям, и когда последние приводят к успеху, то создаются условия для игры.

Своеобразное отношение между знакомостью и незнакомостью в игровом предмете создает то, что Бойтендайк называет образом или образностью предмета. Он подчеркивает, что и животные и человек играют только с образами. Предмет только тогда может быть игровым объектом, когда он содержит возможность образности. Сфера игры — это сфера образов, и в связи с этим сфера возможностей и фантазии. Поэтому, уточняя свое определение игрового предмета, Бойтендайк указывает, что играют только с образами, которые сами играют с играющим. Сфера игры — это сфера образов, возможностей, непосредственно аффективного (Pathischen) и «гностически-нейтрального», частично незнакомого и жизненной фантазии. При переходе от игры к реальности предмет теряет свою образность и свое символическое значение.

Конечно, представление, что у животных имеет место образное фантазирование, является данью антропоморфизму.

Книга Бойтендайка, его теория игры, не прошла незамеченной. Из всех откликов, которые были на эту книгу, мы остановимся только на двух.

К. Гроос, против теории которого в известном смысле направлена работа Бойтендайка, посвятил ей статью (K. Groos, 1934). Он вынужден отметить прежде всего богатство мыслей, содержащихся в книге. Однако К. Гроос не соглашается с некоторыми основными положениями Бойтендайка. К. Гроос не согласен с тем, что основными признаками игры являются ненаправленность и стремление к движению. Понятие ненаправленности, по мнению Грооса, очень многозначно и может претендовать на всеобщее значение для понимания смысла игры только в том случае, если будет дополнено возможной направленностью на цель, лежащую вне сферы самой игры. Стремление к движению тоже может быть принято как всеобщий признак, если к нему добавить и интенцию к движению, а не только реально производимые движения.

Не согласен К. Гроос и со сведением Бойтендайком всех конкретных форм игр животных, в которых обнаруживаются различные инстинкты, к двум основным побуждениям (влечение к освобождению и влечение к слиянию). Естественно, что К. Гроос не согласен со всеми возражениями против теории предупражнения и показывает неубедительность доводов Бойтендайка на примере моторных игр, которые, по Бойтендайку, не имеют упражняющего значения.

Соглашается К. Гроос в принципе с тем, что «образность» предмета является существенным признаком игры и что игра — это сфера возможностей к фантазии, хотя и возражает против чрезмерного противопоставления образа и вещи.

Довольно большую статью, в которой не только дана критика концепции Бойтендайка, но и развиты собственные взгляды, опубликовал Э. Клапаред (1934).

Возражения Э. Клапареда сводятся к следующему:

а) особенности динамики молодого организма не могут быть основанием игры по следующим обстоятельствам: во-первых, потому, что они свойственны не только детенышам тех животных, которые играют, но и детенышам тех животных, которые не играют; во-вторых, потому, что динамика проявляется не только в играх, но и в тех формах поведения, которые Бойтендайк не относит к играм (например, в прыжках, танцах, спорте); в-третьих, игры есть у взрослых, хотя по самому определению им не свойственна такая динамика; наконец, наиболее открыто эти особенности проявляются в таких деятельностях, как забавы, бездельничанье, шутливое поведение и игры совсем маленьких, которые, по определению Бойтендайка, не есть игры в собственном смысле слова;

б) Бойтендайк чрезмерно ограничивает понятие игры. Хороводы, кувырканья, которым предаются дети на лугу, не относятся им к играм, хотя как раз для этих деятельностей характерны указываемые им черты детской динамики (беспорядочность, бесцельность, ритмичность, повторяемость). Однако, по Бойтендайку, это не игры, так как в них нет деятельности с какими-либо вещами;

в) неудачным является термин «образ» для обозначения фиктивного или символического значения, которое играющий вносит в предмет своей игры.

Э. Клапаред считает, что работа Бойтендайка является более ценной в своей критической части, чем в конструктивной, и из нее явствует, что мы не обладаем еще законченной теорией игры. Бойтендайк не дает удовлетворительного ответа на вопрос о природе феномена игры потому, что избирает неправильный путь — путь характеристики внешней формы поведения.

По мысли Клапареда, суть игры не во внешней форме поведения, которое может быть совершенно одинаковым и в игре и не в игре, а во внутреннем отношении субъекта к реальности. Самым существенным признаком игры Клапаред считает фикцию. Реальное поведение трансформируется в игровое под влиянием фикции.

Рассмотрим теперь выдвигаемую Бойтендайком концепцию по существу и постараемся отделить в ней важное от спорного. При анализе взглядов Бойтендайка отчетливо видно влияние, которое оказал на него З. Фрейд своей теорией влечений. Игра, по Бойтендайку, является выражением жизни влечений в специфических условиях, характерных для периода детства. Бойтендайк подчеркивает это в подзаголовке своей книги:

«Игры человека и животных как форма проявления жизненных влечений». (Нет ничего удивительного в том, что Э. Клапаред не обратил внимания на эту сердцевину

теории игры Бойтендайка. Это произошло потому, что Клапареду также не чужды воззрения З. Фрейда.)

Характеристику основных влечений, проявляющихся в игре, Бойтендайк заимствует из работ Фрейда и переносит их на животных. Для этого есть достаточно оснований, так как, по Фрейду, изначальные влечения присущи даже одноклеточным организмам. Однако это положение неубедительно, так как влечения свойственны не только молодому организму, но и выросшим особям. И поэтому, так же как и особенности динамики молодого организма, они не могут определять игру, приводить к игровой деятельности.

Если перевести несколько туманный и мистифицированный язык Бойтендайка на более простой, то окажется, что игра в своей исходной форме есть не что иное, как проявление ориентировочной деятельности. Положение Бойтендайка о том, что играют только с вещами, которые «играют» с самим играющим, может быть понято так: играют только с предметами, которые не только вызывают ориентировочную реакцию, но и содержат достаточно элементов возможной новизны для поддержания ориентировочной деятельности. Существенной в этой связи является мысль Бойтендайка о том, что наибольшее распространение игра имеет у тех животных, у которых захват дифференцированных предметов является основным способом добывания пищи. Но это как раз и есть те группы животных, у которых в связи с усложнением условий их жизни ориентировочная деятельность особенно развита.

Таким образом, если быть последовательными, то надо признать, что основные жизненные влечения, на которые указывает Ф. Бойтендайк как на лежащие в основе игры, присущи не только плотоядным животным и обезьянам, но и другим животным.

Нет никаких сомнений также и в том, что особенности динамики молодого организма свойственны не только тем животным, у которых есть игра, а и всем другим (в такой же мере цыплятам и телятам, как и котятам, щенятам и тигрятам). Отсюда с неизбежностью следует вывод, что не основные жизненные влечения и не особые черты динамики молодых организмов являются определяющими для игры. И те и другие могут существовать и действовать вместе, а игры может и не быть.

В таком случае остается только допустить, что в основе игры лежит особая «пробовательная» реакция на предмет или, как сказали бы мы, ориентировочная реакция на новое в окружающих молодое животное условиях, а так как для молодого животного вначале все является новым, то просто ориентировочный рефлекс.

Есть все основания считать, что между степенью фиксированности и стереотипности инстинктивных форм поведения и уровнем развития ориентировочных реакций имеет место обратно пропорциональная зависимость: чем более фиксированы к моменту рождения стереотипные инстинктивные формы поведения, связанные с удовлетворением основных потребностей животного, тем менее проявляются ориентировочные реакции, и наоборот, чем меньше фиксированы к моменту рождения стереотипные формы инстинктивного поведения, тем сильнее проявления ориентировочных реакций.

Такое соотношение закономерно возникло в ходе филогенетического развития животных. Оно определялось степенью усложнения и изменчивости условий, к которым должно приспособиться животное. Наоборот, между степенью сложности и изменчивостью условий, с одной стороны, и степенью развития ориентировочных реакций, с другой, имеется прямая зависимость. Вот почему «охотники» и обезьяны являются животными с ярко выраженными и развитыми ориентировочными реакциями, а в детстве — животными «играющими».

Правильнее было бы даже говорить, как на это справедливо указал П. Я. Гальперин, об «ориентировочной деятельности». «Ориентировочный рефлекс, — пишет П. Я. Гальперин, — это система физиологических компонентов ориентировки; поворот на новый раздражитель и настройка органов чувств на лучшее его восприятие; к этому можно добавить разнообразные вегетативные изменения организма, которые содействуют этому рефлексу или его сопровождают. Словом, ориентировочный рефлекс — это чисто физиологический процесс.

Другое дело — ориентировочно-исследовательская деятельность, исследование обстановки, то, что Павлов называл "рефлекс что такое". Эта исследовательская деятельность во внешней среде лежит уже за границами физиологии. По существу, ориентировочно-исследовательская деятельность совпадает с тем, что мы называем просто ориентировочной деятельностью. Но прибавление "исследования" к "ориентировке" (что нисколько не мешает в опытах Павлова) для нас становится уже помехой, потому что ориентировка не ограничивается исследованием, познавательной деятельностью, а исследовательская деятельность может вырастать в самостоятельную деятельность, которая сама нуждается в ориентировке.

Даже у животных ориентировка не ограничивается исследованием ситуации; за ним следуют оценка ее различных объектов (по их значению для актуальных потребностей животного), выяснение путем возможного движения, примеривание своих действий к намеченным объектам и, наконец, управление исполнением этих действий. Все это входит в ориентировочную деятельность, но выходит за границы исследования в собственном смысле слова» (1976, с. 90—91).

I

Итак, созданная Бойтендайком теория игры содержит в себе противоречия. Как показывает анализ, совершенно достаточно появления на определенной ступени развития животных ориентировочной деятельности, чтобы объяснить возникновение игры и все ее феномены, так подробно описанные Бойтендайком. То, что для Бойтендайка являлось только одним из условий для проявления витальных влечений, в действительности составляет основание для построения общей теории игры животных.

Нельзя согласиться с Бойтендайком и в том, что в основе игры с предметом всегда лежит образ или образность предмета В действительности, по крайней мере в начальных формах игры, вещь, с которой играет животное, не может представлять никакого другого предмета по той простой причине,что животное еще не вступило в реальное соприкосновение с теми предметами, которые будут служить удовлетворению его основных потребностей в зрелом возрасте. Ни клубок ниток, ни мяч, ни шуршащая и двигающаяся бумажка не могут служить для котенка образами мыши просто потому, что с последней молодое животное еще не имело дела. Для только начинающего свою жизнь животного все ново. Новое становится знакомым только в результате индивидуального опыта.

Правильными являются мысли Бойтендайка об ограничении игры: исключение из круга игровых явлений простых повторных движений, свойственных самым ранним периодам развития ребенка и некоторых животных. Поэтому ряд повторных движений, которые, по Ш. Бюлер, есть игры, так как они якобы сопровождаются функциональным удовольствием, в действительности играми не являются. Положение Бойтендайк что играют только с предметами, должно быть понято в том смысле, что игра есть поведение и, следовательно, известное отношение к среде, к предметным условиям существования.

Ф. Бойтендайк возражает против предупражняющей функции игры, как она представлена у К. Грооса. И действительно, упражнение возможно только по отношению к чему-то ум возникшему в поведении. Вместе с тем он высоко ставит развивающее значение игры, и это верно. Игра не упражнение, а развитие. В ней появляется новое, она путь к установлению новых форм организации поведения, необходимых в связи усложнением условий жизни. Здесь мысль Грооса о значении игры обновляется и углубляется.

Наконец, необходимо отметить, что после Фрейда тенденции «глубинной» психологии, т. е. психологии, пытающейся ввести все особенности поведения и все высшие проявления динамики первичных биологических влечений, начала проявляться все резче. К. Бюлер, а за ним и Ф. Бойтендайк — типичные представители такой «глубинной» психологии.

Парадоксальным является, что, принимая необходимость развития во всем, «глубинные» психологи делают исключение для влечений, которые не имеют истории, оставаясь всегда одними и теми же. По такой логике, как бы ни изменялось поведение при переходе от животных к человеку, от примитивных форм до высших проявлений человеческого творческого гения, оно всегда остается одним и тем же проявлением первичных, неизменных, в конце концов, непознаваемых влечений.

Нельзя не согласиться в связи с этим с замечанием А. Н. Леонтьева, который пишет: «Натуралистический подход не только приводит к невозможности научно объяснить действительную специфику деятельности человека и его сознания, но ретроспективно подкрепляет ложные представления и в биологии. Возвращение к миру животных от поведения человека, особенности которого выступают при этом подходе как принципиально нераскрываемые, неизбежно закрепляет и в биологии идею существования непознаваемого начала. Такой подход поддерживает в теории эволюции — теперь как бы сверху — метафизические, идеалистические концепции, постулирующие то таинственное -"инстинктивное" движение отростков нейронов или существование энтелехии, то универсальную тенденцию к "хорошей форме" или глубинные, извечно действующие влечения и т. п.» (1965,с. 341).

Мы так подробно остановились на теории игры Бойтендайка по двум основаниям: во-первых, потому, что в работе Бойтендайка причудливо сплелись ложные метафизические и идеалистические представления с верными замечаниями и положениями и выделение этих последних представлялось важным; во-вторых, потому, что теория игры Бойтендайка является самой значительной общей теорией игры, вершиной западноевропейской мысли в этом вопросе.

Представляется, что эта теория не была достаточно оценена. Мысль Бойтендайка о том, что играют только с предметами, и только с такими предметами, которые являются частично знакомыми, не стала задачей исследования, и из нее не были сделаны необходимые выводы. Конечно, в этом повинен и сам Бойтендайк, выдвинувший на первый план изначальные влечения и особенности динамики молодого организма, но дело научной критики заключается не только в негативной оценке, но и в выявлении того, что должно быть принято во внимание при дальнейшей разработке проблемы.

После Бойтендайка наступил кризис в создании общей теории игры, приведший, в конце концов, к отрицанию самой возможности создания такой теории.

Дж. Колларитс (J. Kollarits, 1940) в своей критической статье указывал на то, что, несмотря на работы Клапареда, Грооса, Бойтендайка и других авторов, все еще нет единства в понимании природы игры, и это происходит прежде всего потому, что

психологи в один и тот же термин вкладывают различное содержание. Автор рассматривает самые разнообразные критерии игры (упражнение, удовольствие, отдых, освобождение, общность с пространством, повторение, юношескую динамику, фикцию, т. е. основные признаки, выдвигавшиеся Гроосом, Бойтендайком, Клапаредом) и показывает, что они, во-первых, встречаются не во всех играх и, во-вторых, встречаются и в неигровых деятельностях. В результате он приходит к заключению, что точное выделение игры принципиально невозможно. Просто нет такой особой деятельности, и то, что называют игрой, есть не что иное, как та же деятельность взрослого существа данного вида и пола, но только ограниченная определенным этапом развития инстинктов, психической структуры, анатомии нервной системы, мускулов, внутренних органов и, в особенности, желез внутренней секреции. (Автор не замечает, что сам предлагает определенную теорию игры. Другое дело, насколько она верна. Нам представляется, что она близка взглядам В. Штерна, считавшего игру «зарей серьезного инстинкта».)

Еще резче негативная позиция в отношении игры как особой деятельности выражена в статье X. Шлосберг (H. Schlosberg, 1947). Автор, яркий представитель американского бихевиоризма, критикуя различные теории игры, приходит к выводу, что категория игровой деятельности настолько туманна, что является почти бесполезной для современной психологии.

Таковы, в общем, довольно неутешительные, итоги полувековых попыток создать общую теорию игры. Это отнюдь не означает, что игры как особой формы поведения, характерной для периода детства, не существует; это означает только, что в пределах тех биологических и психологических концепций, из которых исходили авторы теорий игры, такая теория не могла быть создана.

Если проанализировать признаки, по которым игра выделялась из других видов поведения, то общий подход к их выделению можно назвать феноменологическим, т. е. обращающим внимание на внешние явления, сопровождающие иногда и этот вид поведения, но не вскрывающим его объективной сущности. В этом мы видим основной недостаток подхода к исследованию игры, приведшего к отрицательным выводам.

Кроме того, характерным для этих теорий было отождествление хода психического развития ребенка, а тем самым и его игры с развитием детенышей животных и их игр. А такая общая теория игры, охватывающая игру детенышей животных и игру ребенка, ввиду глубокого качественного различия в их психическом развитии вообще не может быть создана. Это не значит, однако, что не могут быть созданы две отдельные теории: теория игры животных и теория игры ребенка. Здесь уместно высказать некоторые соображения по поводу психологической природы игры молодых животных, которые возникли в ходе анализа имеющихся у нас материалов. Может быть, эти предположения будут приняты во внимание создателями такой теории. Кроме того, они важны и для наших целей, так как могут помочь выявлению специфических особенностей игры детей.

Игра может быть и фактически является предметом изучения различных наук, например биологии, физиологии и т. д. Является она и предметом изучения психологии, и прежде всего той ее отрасли, которая занимается проблемами психи.ческого развития. Психолога, исследующего эти проблемы, игра интересует прежде всего как деятельность, в которой осуществляется особый тип психической регуляции и управления поведением.

Несомненным является, что игра как особая форма поведения возникает лишь на определенной стадии эволюции животного мира и ее появление связано с

возникновением детства как особого периода индивидуального развития особи. Гроос и особенно Бойтендайк правильно подчеркивают этот эволюционный аспект возникновения игры.

Примем в качестве исходных некоторые положения Бойтендайка. Примем, что играют только детеныши плотоядных млекопитающих (хищников) и обезьян; примем также, что игра является не отправлением организма, а формой поведения, т. е. деятельностью с вещами, и притом с вещами, обладающими элементами новизны. Для того чтобы установить, какой биологический смысл может иметь деятельность с такими предметами у детенышей этих видов животных, выясним, на каком уровне находится психическая регуляция поведения взрослых особей.

По А. Н. Леонтьеву (1965), животные этих видов находятся на различных стадиях развития перцептивной психики, а высшие виды — на стадии интеллекта. Психическое управление поведением на стадии перцептивной психики заключается в том, что животное выделяет в окружающей его действительности условия, в которых объективно дан предмет, непосредственно побуждающий его деятельность и могущий удовлетворять биологическую потребность, а на стадии интеллекта выделяет и отношения между вещами, составляющими условия осуществления деятельности. Характерным для организации поведения последнего вида является возникновение в нем подготовительных фаз.

Такие элементы деятельности, как обход препятствий, подстерегание добычи, преследование с преодолением встречающихся преград и обходными путями, направлены не на самый предмет потребности, а на условия, в которых он дан. Эти элементы поведения управляются психическим отражением условий, их образами. Главное здесь заключается не в том, что животное воспринимает преграду, стоящую на пути к достижению цели, а в том, что появляется ориентация на отношение между предметом и другими условиями. Ориентировка приводит к тому, что в движении, направленном на эти условия, как бы уже усматривается путь к конечному объекту.

Как справедливо отмечает П. Я. Гальперин, «значение опытов Келера (и всех опытов, построенных по этому типу) заключается еще и в том, что они показывают очень простые ситуации, которые, однако, не решаются путем «случайных проб и ошибок» — без ориентировки животного на существенные отношения задачи. В них процесс ориентировки выступает как обязательное условие успешного поведения. После этих ситуаций становится еще ясней, что и в задачах, которые решаются путем случайных проб, также необходима ориентировка, хотя бы минимальная, — на отношение действия к успешному результату». «Ориентировка поведения на основе образа среды и самого действия (или хотя бы его пути к конечному объекту), — продолжает П. Я. Гальперин, — составляет необходимое условие (постоянное, а не единичное и случайное) успешности действия» (1966,с. 245).

Такова существенная психологическая характеристика деятельности животных, стоящих на этой ступени эволюционного развития.

Необходимо особо подчеркнуть, что для успешности действия требуется не просто ориентировка, а быстрая и точная ориентировка, доведенная до совершенства и приобретшая почти автоматический характер. В борьбе за существование всякое промедление или неточность «смерти подобны».

Можно ли представить себе, что такая организация действий возникает в ходе индивидуального приспособления, при осуществлении деятельностей, непосредственно связанных с борьбой за существование? Нет, по этому пути развитие

такой организации не могло идти. Это приводило бы очень быстро к тому, что животные вымирали бы от голода или гибли от врагов.

Следовательно, должен был возникнуть особый период в индивидуальной жизни животных и особая деятельность в этот период, в которой развивалась бы и совершенствовалась необходимая организация всякой последующей деятельности, непосредственно направленной на борьбу за существование и сохранение рода.

Дж. Брунер (J. Bruner, 1972) подчеркнул, что природа детства и способы и формы воспитания эволюционируют и подвергаются такому же естественному отбору, как и любая другая морфологическая или поведенческая форма. Одной из гипотез относительно эволюции приматов, пишет Брунер, является предположение, что эта эволюция базируется на прогрессивном отборе совершенно определенной структуры детства. Это предположение представляется близким к истине и относится не только к эволюции приматов, но и к эволюции всех видов животных, обитающих в предметно расчлененной среде, требующей приспособленности поведения к индивидуально неповторимым условиям, в которых может выступать предмет потребности. Именно в силу неповторимости этих условий возникает, как это показал П. Я. Гальперин, объективная необходимость в психической регуляции действий, т. е. в регуляции на основе образа ситуации, условий действия. Здесь невозможна стереотипность, а требуется максимальная вариативность действий.

Включение детства как особого периода жизни в общую цепь эволюционного процесса является важным шагом на пути понимания его природы.

Эмбриологи уже давно сделали этот шаг. В русской науке этот шаг был сделан А. Н. Северцевым. И. И. Шмальгаузен, развивая идеи А. Н Северцева, писал: «Прогрессивное усложнение организации взрослого животного сопровождается и усложнением процессов индивидуального развития, в результате которых эта организация создается» (1969, с. 353). Обобщая имеющиеся в эмбриологии материалы, Шмальгаузен подчеркивает: «Онтогенез не только результат филогенеза, но и его основа. Онтогенез не только удлиняется путем прибавления стадий: он весь перестраивается в процессе эволюции; он имеет свою историю, закономерно связанную с историей взрослого организма и частично ее определяющую.

Филогенез нельзя рассматривать как историю лишь взрослого организма и противополагать онтогенезу. Филогенез и есть исторический ряд известных (отобранных) онтогенезов» (там же, с. 351—352).

Эти важные положения относятся не только к эмбриональному развитию морфологических форм, но и к постэмбриональному развитию форм поведения. Характеризуя организацию поведения животных, стоящих, по терминологии А. Н. Леонтьева, на стадии развития перцептивной психики, мы указывали на обязательное наличие в таком поведении ориентировочной деятельности, которая может проходить в различной форме — предваряя поведение или сопровождая его.

Возникновение ориентировочной деятельности само по себе не приводит к появлению новых форм поведения.

П. Я. Гальперин, которому мы обязаны разработкой теории ориентировочной деятельности, в уже цитированной работе пишет: «Участие ориентировочной деятельности в приспособлении животного к индивидуальным особенностям обстановки не обязательно означает появление каких-то новых форм поведения. Наоборот, прежде всего оно открывает возможность гораздо более гибкого, а значит, и широкого использования уже имеющегося двигательного репертуара. И это

чрезвычайно важное обстоятельство — ориентировка в плане образа позволяет не создавать новые формы поведения для крайне изменчивых индивидуальных ситуаций, а использовать общие схемы поведения, каждый раз приспосабливая их к индивидуальным вариантам ситуации. И это значит также, что о наличии психической регуляции поведения свидетельствует не появление особых, новых форм поведения, а особая гибкость, изменчивость и многообразие их применения» (1976,с. 117).

Мы уже указывали, что ориентировочная деятельность и совершенное регулирование на ее основе поведения должны сложиться до того, как животное начнет самостоятельную борьбу за существование, т. е. в детстве. Игра и есть та деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением на основе ориентировочной деятельности. Подчеркиваем: не какая-то конкретная форма поведения — пищевого, оборонительного, сексуального, а быстрое и точное психическое управление любой из них. Именно поэтому в игре как бы смешаны все возможные формы поведения в единый клубок, и именно поэтому игровые действия носят незавершенный характер[4].

Широко развернувшиеся в последние десятилетия исследования поведения животных в естественных условиях, а также специальные экспериментальные исследования привели к выделению новых видов поведения. Для нас представляет интерес выделение специального исследовательского поведения. Р. Хайнд, обобщая имеющиеся материалы, считает целесообразным различать ориентировочную реакцию, которая связана с неподвижностью, и активное исследование, при котором животное движется относительно обследуемого объекта или участка. Исследовательское поведение Хайнд описывает как поведение, которое знакомит животное с его окружением или источником раздражения. Вместе с тем он указывает на необходимость различать исследовательское поведение и игру: «Хотя некоторые виды игрового поведения также способствуют ознакомлению с предметом, исследование и игру не следует отождествлять. Если предмет незнаком, то исследовательское поведение может предшествовать игровому и ослабевать по мере ознакомления с ним» (1975, с. 377).

Различение исследовательского и игрового поведения важно потому, что очень часто первое переходит во второе. Таким образом, есть все основания выделять ориентировочную реакцию, исследовательское поведение и игру. Можно предполагать, что в этом порядке эти формы возникали в ходе эволюции и возникают в онтогенезе поведения молодых животных.

Такое предположение подтверждается данными об онтогенезе форм поведения высших млекопитающих. К. Э. Фабри (1976) на основе обобщения многочисленных материалов относит игру как особую форму поведения молодых животных к периоду, непосредственно предшествующему половой зрелости.

В самом предварительном порядке мы могли бы описать игру молодых животных как деятельность, в которой животное, манипулируя с объектом (вещью), создает своими движениями неповторимые и непредвидимые вариации его положения и непрерывно действует с вещью, ориентируясь на особенности этих быстро изменяющихся ситуаций. Основными при»? знаками игры при таком предположении являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после каждого действия с ним, и столь же быстрое приспособление действий, управление ими на основе ориентировки в особенностях каждый раз новой ситуации.

Центральное ядро такой деятельности — ориентировка в быстро и непрерывно меняющейся ситуации и управление на этой основе двигательными актами. Специфической особенностью движений в игре является их незавершенность,

отсутствие в них исполнительного звена. Котенок царапает, но не растерзывает предмет, а щенок кусает, но не прокусывает его. Это и создавало у некоторых психологов иллюзию наличия в игре животных фикции или фантазии.

Фрагментарные наблюдения над играми животных дают некоторые основания для предположений о пути развития игры в ходе индивидуальной жизни животных. Она развивается от деятельности с максимально развернутой ориентировочной частью и незаконченной, свернутой, приторможенной исполнительной частью к деятельности с максимально свернутой, мгновенной и точной ориентировочной частью. Эта свернутость, мгновенность и точность ориентации, включаясь в «серьезные», осуществляющие борьбу за существование деятельности, и создает иллюзию полного отсутствия в ней психической регуляции. Поэтому игра молодых животных есть упражнение, но упражнение не отдельной двигательной системы или отдельного инстинкта и вида поведения, а упражнение в быстром и точном управлении двигательным поведением в любых его формах, на основе образов индивидуальных условий, в которых находится предмет, т. е. упражнение в ориентировочной деятельности.

Выделение в поведении высших животных ориентировочной фазы должно было сказаться на строении их нервной системы и на последовательности созревания различных ее частей. Мы специально не анализировали различий в последовательности созревания отдельных частей нервной системы при переходе от «неиграющих» животных к «играющим». На существенную перестройку порядка созревания отдельных частей нервной системы при переходе от животных к человеку есть прямые указания. Н. М. Щелованов при сравнительном изучении раннего онтогенеза установил, что «в самом ходе развития движений младенца, с момента рождения, отмечаются особенности, резко отличающие его от детенышей животных и имеющие большое значение для воспитания. Так, нами установлено, что у младенцев соотношение времени развития воспринимающих органов и движений иное, чем у животных. Уже на втором месяце у младенца начинает функционировать кора полушарий мозга, о чем свидетельствуют факты образования условных рефлексов со всех воспринимающих органов, включая зрительный и слуховой. В то же время движения двухмесячного младенца еще крайне несовершенны. Последовательность в развитии движений и воспринимающих органов у большинства животных иная. Их движения или уже организованы к моменту рождения, или оформляются прежде, чем могут быть образованы какие-либо условные рефлексы с высших воспринимающих органов или анализаторов, т. е. глаза или уха. Таким образом, у младенца сначала оформляются высшие анализаторы, зрительный и слуховой, — вплоть до их кортикальных отделов — и только после этого начинают развиваться движения. У большинства животных наблюдается обратный порядок» (1935, с. 64).

Таким образом, у детенышей высших животных вся двигательная система является к моменту рождения почти готовой, в то время как система высших анализаторов еще не готова. Система же высших анализаторов и есть та система, посредством которой осуществляется ориентировочная деятельность, формирование образов предметов и условий, регулирующих поведение. А потому есть достаточно оснований предполагать, что у детенышей этих животных психическая регуляция — ориентировка поведения — к моменту рождения не готова. Рассогласование в развитии двигательных систем и их психического управления сформировалось в ходе биологической эволюции.

Детство детенышей этих видов животных протекает в условиях, когда взрослые особи обеспечивают удовлетворение основных потребностей и детеныши из-за физической незрелости и несформированности психической регуляции поведения не выполняют деятельности по добыванию пищи.

На этой основе и возникает особая деятельность, внутри которой происходит развитие процессов, составляющих основу для психической регуляции поведения. Эта деятельность и есть игра животных. Элементы новизны в предметах, на которые указывает Бойтендайк, являются необходимыми, так как, с одной стороны, поддерживают ориентировочную деятельность, с другой — в ходе манипуляций они непрерывно изменяются, требуя психической регуляции поведения. Выделение ориентировочных процессов на основе соответствующих изменений среды с построением особой деятельности, непосредственно не связанной с удовлетворением основных потребностей, является важнейшим фактом в эволюции форм поведения. Детство у высших животных, с этой точки зрения, есть период формирования психической регуляции поведения и на этой основе — ликвидации рассогласования между сформированностью основных двигательных систем и несформированностью высших анализаторных систем. Деятельностью, внутри которой происходит развитие и совершенствование психической регуляции, и является игра как обособившаяся в существенном содержании своем ориентировочная деятельность.

Все эти высказанные нами положения, обобщая накопленный, но не систематизированный опыт, должны быть проверены в специальных сравнительно-психологических исследованиях.

Как мы уже указывали, ссылаясь на данные исследований Н. М. Щелованова, порядок развития двигательных и высших анализаторных систем у ребенка является принципиально иным, чем у животных. Это дает основание предполагать, что причины и механизмы возникновения игры у ребенка будут существенно иными.

Необходимо подчеркнуть, что при выведении своих положений мы исходили из теоретического представления о регулирующей функции психики для поведения и о прижизненном формировании этой функции у высших животных.

В теориях игры, которые мы излагали и анализировали, проблема психического развития, т. е. развития ориентирующей функции психики, вообще не ставилась. Может быть, именно поэтому и не могла быть создана общая психологическая теория игры.

Мы далеки от мысли, что нам удалось построить законченную теорию игры животных. Однако мы надеемся, что высказанные соображения натолкнут психологов, изучающих игру животных, на новый подход. Мы согласны с мыслью Р. Хайнда, что «открытие основ игрового поведения, несомненно, само по себе вознаградит исследователей за все их труды, не говоря уже о том, что оно прольет свет на природу регуляции многих других видов деятельности» (1975,с. 386).

2. Теории и проблемы исследования детской игры

За исключением бихевиоризма, представители почти всех направлений в зарубежной психологии, так или иначе, пытались объяснить игру детей, реализуя, естественно, при этом свои общие теоретические концепции (психоанализ 3. Фрейда, структурная теория К. Коффки, динамическая теория личности К. Левина, теория эгоцентризма Ж. Пиаже). Если и не все представители этих различных направлений делали попытки создать целостную теорию детской игры, то все так или иначе пытались интерпретировать ее основные симптомы.

Уже в конце XIX в., еще до появления работ К. Грооса, при описании детской игры психологи обращали основное внимание на работу детского воображения или фантазии.

У Дж. Селли (1901) уже выделены две основные особенности той формы игры, которая называется ролевой и занимает господствующее положение в дошкольном возрасте. Это, во-первых, преобразование ребенком себя и окружающих предметов и переход в воображаемый мир и, во-вторых, глубокая поглощенность созданием этого вымысла и жизнью в нем.

Дж. Селли, однако, лишь ставит вопрос о природе тех «привлекательных мыслей», которые ребенок реализует в игре, и всех тех преобразований, которым он подвергает действительность, но не дает на него сколько-нибудь исчерпывающего ответа. Так, он пишет: «Я, по крайней мере, думаю, что игра детей, относительно которой так много было с уверенностью написано, понимается лишь очень несовершенно. Является ли она серьезным делом или скорее полусознательным актерством, чем полусознательным действием, или же она ни то ни другое, или и то и другое попеременно? Я полагаю, дерзок был тот, кто решился бы сплеча ответить на эти вопросы» (1901, с. 19).

Эти два феномена детской игры — деятельность фантазии и поглощенность вымыслом — подчеркивались и выделялись многими психологами, и вокруг их объяснения сосредоточивалось внимание теоретиков игры. Так, В. Штерн писал: «Ведь та возрастная эпоха, с которой мы имеем дело, называется именно "возрастом игры", и фантастическое представление уже достигает здесь такого развития, которое далеко опережает развитие остальных функций представления и мышления» (1922, с. 148). «Когда видишь, — продолжает Штерн, — как всецело ребенок поглощен содержанием рассказываемой ему сказки или рассказываемой им самим фантастической истории, с какой серьезностью он действует в своих играх и в какое отчаяние приходит, если ему мешают, — то не можешь не признать, что здесь еще существует полная или почти полная иллюзия действительности» (курсив мой. — Д. Э.) (там же, с.151).

В. Штерн видит объяснение этого перехода в воображаемый мир и связанной с ним иллюзии действительности в том, что «маленький ребенок, который в своей беспомощности всюду натыкается на препятствия, который так зависит от взрослых в своей реальной деятельности, может, конечно, испытывать глухое чувство этого давления и освобождается от него посредством бегства в мир фантазии, где он сам господин и повелитель, даже творец и созидатель. Но чем сильнее иллюзия, с какою он погружается в это созданное им самим призрачное существование, тем сильнее чувство освобождения и тем больше радость.

Кроме того, действительность, окружающая ребенка, тесна. Комнаты занимаемой семьею квартиры, члены семьи и прислуга, ежедневная прогулка и игрушки — вот его мир. Остальная широкая жизнь лишь издали бросает свое отражение на его жизнь. Но, воспринимая это отражение в призрачный мир своего фантазирования и игры, он расширяет свою жизненную сферу. При этом он вводит в свое игрушечное царство не только предметы внешнего мира, лошадь и экипаж, железную дорогу и корабли и т. д., но — это гораздо важнее — также и людей, роли которых берет на себя. Эта замена собственной личности личностью другого, хотя она предъявляет сильнейшие требования к сознанию иллюзии, может иногда достигать поразительной интенсивности» (1922, с. 152—153).

В этих высказываниях В. Штерна содержится своеобразная концепция причин возникновения игры и механизмов ее осуществления. Теснота мира, в котором живет ребенок, и переживаемое им чувство давления — причина тенденции к отходу от этого мира, причина возникновения игры; фантазия и связанное с ней переживание иллюзии — механизм ее осуществления. В. Штерн проходит мимо им же самим высказываемой мысли о том, что ребенок вводит в свою игру деятельность взрослых

людей и связанные с этой деятельностью предметы. Следовательно, именно этот мир взрослых и является для ребенка привлекательным.

Таким образом, возникает альтернатива в объяснении игры: игра — или реакция на тесноту мира, в котором живет ребенок, или воспроизведение деятельности взрослых, привлекательной для ребенка.

Некоторые авторы, например К. Бюлер, возражали против приписывания игре чрезмерной иллюзорности.

Представление о том, что игра есть проявление живости и беззаботности фантазии, достигающей в раннем возрасте довольно высокого уровня развития, типично для функциональной психологии, или психологии способностей. Если принять эти взгляды, то оказывается, что такая наиболее сложная способность, как воображение, которую сами эти авторы считали специфически человеческой, возникает и развивается значительно раньше других относительно более элементарных способностей. Они просто не замечали противоречия, в которое вступали со своими же собственными взглядами в силу того, что необходимо было как-то объяснить феномен игры, и другого объяснения у них не было. Психология способностей и не могла дать другого объяснения. Из всех способностей, которые были известны психологии конца XIX — начала XX в., конечно, ближе всего для объяснения явлений игры подходит фантазия, или воображение.

Взгляды, согласно которым воображение достигает у детей высокого уровня развития, критиковал Л. С. Выготский: «До сих пор существует еще мнение, что у ребенка воображение богаче, чем у взрослого человека. Детство считается той порой, когда фантазия развита наиболее, и, согласно этому взгляду, по мере развития ребенка его воображение и сила его фантазии идут на убыль. Это мнение сложилось потому, что целый ряд наблюдений над деятельностью фантазии дает повод для такого вывода.

Дети могут из всего сделать все, говорил Гете, и эта нетребовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу или богатство детского воображения...

Все это взятое вместе и послужило основанием для того, чтобы утверждать, будто фантазия в детском возрасте работает богаче и разнообразнее, чем у зрелого человека. Однако взгляд этот не находит себе подтверждения при научном рассмотрении вопроса.

...Воображение у ребенка... не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека» (1967, с. 27—28).

Если в общих теориях игры, которые мы рассматривали в предыдущем разделе, делались попытки понять игру исходя из особенностей молодого организма животных, то в теориях детской игры основные феномены игрового поведения, а тем самым и игра как форма поведения ребенка объяснялись интенсивным развитием в период детства воображения и его особенностями — живостью, беззаботностью, переживанием иллюзии. Совершенно не подвергалось анализу положение ребенка в обществе, в системе взаимоотношений ребенка с окружающими его взрослыми. В. Штерн был одним из первых, кто указал на «тесноту мира», в котором живет ребенок, как на причину возникновения игры и на игру как форму бегства из этого тесного мира.

На понимание природы детской игры большое влияние оказала психоаналитическая теория 3. Фрейда. Мы говорили уже о том влиянии, которое она оказала на К. Бюлера,

принявшего экономическую точку зрения принципа удовольствия, провозглашенного Фрейдом, и на Бойтендайка, положившего взгляды Фрейда об исходных влечениях в основу своих теоретических построений. В той или иной степени психоаналитическая теория оказала влияние на многих психологов (Ж. Пиаже, К. Коффка, К. Левин) и в настоящее время получила довольно широкое распространение, вплоть до использования игры как диагностической методики и терапевтического средства(playtherapy).

Сам З. Фрейд нигде не излагает своей теории игры, и создание такой теории не входит в его задачу. Он касается вопросов игры лишь попутно, в связи со своей попыткой проникнуть «по ту сторону принципа удовольствия» (1925).

Как это хорошо известно, необходимость проникнуть «по ту ----сторону принципа удовольствия» возникла у Фрейда в связи с анализом травматического невроза. Установив, что при травматических неврозах природа сна и сновидений, в которых обычно выражена тенденция исполнения желаний, нарушена и отклонена от своих целей, Фрейд пишет: «Я предлагаю оставить темную и мрачную тему травматического невроза и обратиться к изучению работы психического аппарата в его наиболее ранних нормальных формах деятельности. Я имею в виду игру детей» (там же, с. 43).

Критически отозвавшись о разных теориях игры, которые «пытаются разгадать мотивы игры детей, не выставляя на первый план экономическую точку зрения, т. е. тенденцию получения удовольствия», Фрейд сделал попытку разъяснить первую самостоятельно созданную игру полуторагодовалого ребенка, которого он наблюдал довольно продолжительное время.

«Этот славный ребенок, — пишет Фрейд, — обнаружил беспокойную привычку забрасывать все маленькие предметы, которые ему попадали, далеко от себя в угол комнаты, под кровать и проч., так что разыскивание и собирание его игрушек представляло немалую работу. При этом он произносил с выражением заинтересованности и удовлетворения громкое и продолжительное "о-о-о-о!", которое, по единогласному мнению матери и наблюдателя, было не просто междометием, но означало "прочь" (fort). Я наконец заметил, что это игра и что ребенок все свои игрушки употреблял только для того, чтобы играть ими, отбрасывая их прочь. Однажды я сделал наблюдение, которое укрепило это мое предположение. У ребенка была деревянная катушка, которая была обвита ниткой. Ему никогда не приходило в голову, например, тащить ее за собой по полу, т. е. пытаться играть с ней как с тележкой, но он бросал ее с большой ловкостью, держа за нитку, за сетку своей кроватки, так что катушка исчезала за ней, и произносил при этом свое многозначительное "о-о-о-о!", вытаскивал затем катушку за нитку снова из-за кровати и встречал ее появление радостным "тут" (da). Это была законченная игра, исчезновение и появление, из которых большей частью можно было наблюдать только первый акт, который сам по себе повторялся без устали в качестве игры, хотя большее удовольствие безусловно связывалось со вторым актом.

Толкование игры не представляло уже труда. Это находилось в связи с большой культурной работой ребенка над собой, с ограничением своих влечений (отказ от их удовлетворения), сказавшемся в том, что ребенок не сопротивлялся больше уходу матери. Он возмещал себе этот отказ тем, что посредством бывших в его распоряжении предметов сам представлял такое исчезновение и появление как бы на сцене. Для аффективной оценки этой игры безразлично, конечно, сам ли ребенок изобрел ее или усвоил по чьему-либо примеру. Наш интерес должен остановиться на другом пункте. Уход матери не может быть для ребенка приятным или хотя бы безразличным. Как же согласуется с принципом удовольствия то, что это мучительное переживание ребенок повторяет в виде игры? Может быть, на это ответят, что этот

уход должен сыграть роль залога радостного возвращения, собственной целью игры и является это последнее. Этому противоречило бы наблюдение, которое показывало, что первый акт, уход как таковой, был инсценирован ради самого себя, для игры, и даже гораздо чаще, чем вся игра в целом, доведенная до приятного конца.

Анализ такого единичного случая не дает точного разрешения вопроса. При беспристрастном размышлении получается впечатление, что ребенок сделал это переживание предметом своей игры из других мотивов. Он был при этом пассивен, был поражен переживанием и ставит теперь себя в активную роль, повторяя это же переживание, несмотря на то что оно причиняет неудовольствие, в качестве игры. Это побуждение можно было бы приписать стремлению к овладению (Bemachtigungstrieb), независимому от того, приятно ли воспоминание само по себе или нет. Но можно попытаться дать и другое толкование. Отбрасывание предмета, так что он исчезает, может быть удовлетворением подавленного в жизни импульса мщения матери за то, что она ушла от ребенка, и может иметь значение упрямого непослушания: "Да, иди прочь, мне тебя не надо, я сам отсылаю"» (1925,с.44—46).

«Также и дальнейшее наблюдение детской игры, — продолжает Фрейд, — не разрешает нашего колебания между двумя возможными толкованиями. Часто можно видеть, что дети повторяют в игре все то, что в жизни производит на них большое впечатление, что они могут при этом отрегулировать силу впечатления и, так сказать, сделаться господами положения. Но, с другой стороны, достаточно ясно, что вся их игра находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, — стать взрослыми и делать так, как это делают взрослые. Можно наблюдать также, что неприятный характер переживаний не всегда делает его негодным как предмет игры. Если доктор осматривал у ребенка горло или произвел небольшую операцию, то это страшное происшествие, наверное, станет предметом ближайшей игры, но здесь нельзя не заметить, что получаемое при этом удовольствие проистекает из другого источника. В то время как ребенок переходит от пассивности переживания к активности игры, он переносит это неприятное, которое ему самому пришлось пережить, на товарища по игре и мстит таким образом тому, кого этот последний замещает.

Но из этого, во всяком случае, вытекает, что излишне предполагать особое влечение к подражанию в качестве мотива для игры. Напомним еще, что артистическая игра и подражание взрослым, которые, в отличие от поведения ребенка, рассчитаны на зрителей, доставляют им, как, например, в трагедии, самые болезненные впечатления; и все же может восприниматься ими как высшее наслаждение. Мы приходим, таким образом, к убеждению, что при господстве принципа удовольствия есть средства и пути к тому, чтобы само по себе неприятное сделать предметом воспоминания и психической обработки» (1925,с. 46—47).

Анализируя в дальнейшем соотношения «вытесненного» и удовольствия, Фрейд пишет: «Новый и удивительный факт, который мы хотим теперь описать, состоит в том, что "навязчивое воспроизведение" повторяет также и такие переживания из прошлого, которые не содержат никакой возможности удовольствия, которые не могли повлечь за собой удовлетворения даже вытесненных прежде влечений.

Ранний расцвет инфантильной сексуальности был, вследствие несовместимости господствовавших в этот период желаний с реальностью и недостаточной степени развития ребенка, обречен на гибель. Он погиб в самых мучительных условиях и при глубоко болезненных переживаниях. Утрата любви и неудача оставила длительное нарушение самочувствия в качестве нарцистического рубца, которые, по моим наблюдениям и исследованиям Марцинавского, являются наиболее живым элементом в часто встречающемся у невротиков чувстве малоценности. "Сексуальное

исследование", которое было ограничено телесным развитием ребенка, не привело ни к какому удовлетворительному результату, отсюда позднейшие жалобы: я ничего не могу сделать, мне ничего не удается. Нежная связь, большей частью с одним из родителей другого пола, приводила к разочарованию, к напрасному ожиданию удовлетворения и ревности при рождении нового ребенка, недвусмысленно указывавшем на "неверность" любимого отца или матери; собственная же попытка произвести такое дитя, предпринятая с трагической серьезностью, позорно не удавалась; уменьшение ласки, отдаваемой теперь маленькому братцу, возрастающие требования воспитания, строгие слова и иногда даже наказание, все это в конце концов раскрыло в полном объеме всю выпавшую на его долю обиду. Существует несколько определенных типов такого переживания, которые регулярно возвращаются после того, как приходит конец эпохе инфантильной любви» (1925, с. 52—53).

Наконец Фрейд приходит к заключению: «На основании таких наблюдений над работой перенесения и над судьбой отдельных людей мы найдем в себе смелость признать, что в психической жизни действительно имеется тенденция к навязчивому воспроизведению, которая выходит за пределы принципа удовольствия, и мы будем теперь склонны свести сны травматических невротиков и склонность ребенка в игре к этой тенденции» (1925, с. 55).

Анализ игры маленького ребенка понадобился З. Фрейду для того, чтобы показать изначальное существование тенденции к навязчивому воспроизведению ситуации травмы, обнаруженному в снах взрослых, больных травматическим неврозом, и тем самым дополнить принцип наслаждения, лежащий в основе динамики всей психической жизни, еще одним принципом — стремлением к прежнему исходному состоянию, стремлением к смерти.

Итак, два основных, исходных, первичных влечения — влечение к смерти и связанная с ним тенденция к «навязчивому воспроизведению» и влечение к жизни, к самосохранению, к власти, к самоутверждению — таковы, по З. Фрейду, основные динамические силы психической жизни, остающиеся неизменными от младенца и до взрослого.

Подчеркнем лишь два момента в общей теории З. Фрейда, важные для понимания его концепции детской игры. Теория З. Фрейда является одной из наиболее законченных концепций изначальности, а следовательно, биологической предопределенности главных влечений, лежащих в основе существования всего живого — от простейшего организма и до человека. В мире животных эти изначальные влечения проявляются непосредственно. Совсем не то в человеческом обществе. Общество накладывает «запреты» на эти требующие непосредственного выхода изначальные влечения. Возникают всевозможные «обходные пути» в форме разнообразных замещений, которые дают возможность выхода исходным влечениям. Так как запреты на непосредственное удовлетворение влечений возникают очень рано, чуть ли ни с момента появления ребенка на свет, то и все психологические механизмы, служащие для обхода «барьеров», даны с самого начала. Тем самым динамика психической жизни не имеет развития. Меняется лишь форма обхода «барьеров». Примитивная детская игра и высшие проявления человеческого духа — культура, искусство, наука — есть лишь формы обхода «барьеров», которые ставит человеческое общество изначальным влечениям, ищущим себе выхода. Они есть побочный продукт борьбы изначальных влечений с обществом. Таким образом, общество и человек, в концепции З. Фрейда, изначально антагонистичны друг к другу.

В нашу задачу не входит детальный критический анализ общей теории З. Фрейда. Она неоднократно подвергалась анализу и критике как в советской[5], так и в зарубежной литературе. Остановимся только на непосредственно интересующей нас теории игры.

Рассмотрим прежде всего игру маленького ребенка, на основе анализа которой З. Фрейд приходит к важным и широким обобщениям о природе игры вообще.

При анализе игры маленького ребенка с забрасыванием вещей и с «появлением — исчезновением» катушки с нитками Фрейд предполагает символизацию в этой игре травмирующей ребенка ситуации ухода матери; постоянное символическое повторение этой ситуации. Таким образом, даже такие ранние формы игры, как описанная, являются, с его точки зрения, символическими. Суть такой символизации заключается не в том, что один предмет замещает другой, а в том, что символизируется смысл всей травмирующей ситуации. Здесь предмет, посредством которого производится действие, безразличен, важно не то, какой предмет используется, а то, что он то исчезает, то появляется. Все, что можно бросить, что может исчезать, и может символизировать исходную ситуацию. Конечно, это символизация бессознательная.

Если продолжать мысль Фрейда, имплицитно содержащуюся в анализе этой примитивной игры, то можно утверждать, - что сами по себе предметы, так же как и роли, которые в более старшем возрасте берет на себя ребенок, безразличны — лишь бы они давали возможность чрезвычайно субъективного символического воспроизведения смысла ситуации. С этой точки зрения несущественно, играет ли ребенок в доктора или пожарного, милиционера или продавца магазина, — важно лишь то, какую травмирующую ситуацию они воспроизводят. Самые различные по своему предметному содержанию и сюжету игры могут символизировать одни и те же невыносимые переживания, вытесненные желания или влечения ребенка.

Однако факты говорят о другом. Сомнительным прежде всего является сам факт столь ранней символизации. Символизация предполагает обобщение ситуации, пусть чисто аффективное, но обязательно обобщение. Наблюдения показывают, что в столь раннем возрасте имеют место отдельные аффективные реакции, например плач при уходе матери. Обобщенные аффективные переживания возникают значительно позже.

Толкование Фрейдом описанной им игры ребенка приходится признать совершенно бездоказательным. Подобные манипуляции наблюдаются в этом и даже в несколько более раннем возрасте почти у всех детей, независимо от того, живут ли они в семьях и привязаны к матерям или с момента рождения воспитываются в детских учреждениях, где, естественно, не может быть такой привязанности к воспитательницам; они встречаются и в семьях, где матери никогда не покидают своих детей, даже на непродолжительное время, и там, где матери работают и уход за ребенком возлагается на какого-либо другого взрослого.

При описании этой игры З. Фрейд не указывает, проводилась ли она только тогда, когда матери не было дома, или и в ее присутствии; был ли во время этой игры кто-либо из других близких ребенку взрослых; плакал ли ребенок при каждом уходе матери и радовался ли при ее появлении и т. п. Наконец, неизвестно, как скоро эта игра надоела ребенку. А ведь все это существенно для анализа поведения ребенка и его объяснения.

Такие игры легко могут быть более адекватно объяснены и без привлечения столь «тяжелой» аргументации. В зависимости от конкретных условий, в которых они происходят, это или игры, вызывающие взрослого на общение (ребенок забрасыванием вещи вызывает взрослого на поиски этой вещи и на общение с ним), или в других случаях, как игра с катушкой, привязанной к ниточке, это типичная игра с «новизной», т. е. игра, самоподдерживающаяся ориентировочной реакцией; в принципе эта игра построена по тому же механизму, что и всякие другие повторенные манипуляции — постукивание, рассматривание и т. п. То, что вытаскивание катушки

и ее появление встречалось, как пишет Фрейд, радостным возгласом, показывает, что именно с «новизной» связывалась у ребенка известная положительная эмоция. Наконец, это может быть упражнение в овладении действием бросания. Во всяком случае, по данным исследования Р. Я. Абрамович (1946), такие манипуляции закономерно появляются на определенном этапе развития действий с предметами. Аналогия с уходом и приходом матери, а посредством этого и с травматическим неврозом абсолютно ничем не доказана.

Дело, конечно, не в описании этой конкретной игры, которая попалась на глаза З. Фрейду. Можно предположить, что если бы он наблюдал какую-либо другую игру, то дал бы ей совершенно аналогичное толкование. Такое толкование органически связано со своеобразным пониманием Фрейдом всей жизни ребенка в период детства. Нам кажется не случайным, что в основе и снов травматического невротика, и детских игр, по Фрейду, лежит одна и та же тенденция к навязчивому повторению. Это не просто аналогия. З. Фрейд находит здесь сходство по существу. Оно заключается в том, что ребенок с самого своего рождения подвергается всевозможным травмирующим воздействиям (травма рождения, травма отнятия от груди матери, травма «неверности» любимого отца или матери, травма рождения нового ребенка, травма уменьшения ласки, травмы строгостей и наказаний и т. д.).

Все эти травмы не связаны с конкретными формами социальных отношений ребенка и окружающих его взрослых и детей. Первоосновой здесь являются препятствия, которые ставят взрослые на путях удовлетворения ранних форм детской сексуальности. Таким образом, по мнению З. Фрейда, все травмы, в конце концов, есть травмы, наносимые детской сексуальности.

Период детства и есть период такого непрерывного травмирования ребенка. И если у травматического невротика условия, в которых возникла травма, навязчиво воспроизводятся в снах, то у ребенка эта же тенденция к навязчивому повторению приводит к играм. Продолжая эту мысль Фрейда, можно было бы утверждать, что детство есть период игр, потому что это период непрерывных травм, а игра есть единственное средство овладения (путем повторения) теми невыносимыми переживаниями, которые несут с собой эти травмы. С точки зрения Фрейда, каждый человек, в большей или меньшей мере, уже с детства является потенциальным невротиком. Игра в свете этих положений выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов, которыми чревато детство. Воспроизводя в игре невыносимые переживания, ребенок овладевает ими, можно сказать, ассимилирует их; благодаря повторению в игре они перестают быть невыносимыми. Доводя мысль Фрейда до логического конца, можно было бы утверждать, что, чем больше ребенок играет, тем меньше у него шансов превратиться в ходе своего детства в травматического невротика.

Теория игры Фрейда несостоятельна прежде всего потому, что исходит из представления о детстве как о периоде непрерывных травматических ситуаций, непрерывных конфликтов, непрерывного давления, оказываемого на ребенка со стороны общества, со стороны взрослых. Такое ложное по существу понимание периода детства как периода непрерывных конфликтов нашло довольно широкое распространение. Элементы такого понимания имеются в приводившихся уже высказываниях В. Штерна. С ним мы встречаемся и в теории первичного аутизма ребенка и эгоцентризма как переходной стадии от аутистического к реалистическому мышлению, в основе которой лежит идея вытеснения миром взрослых первичной аутистической мысли ребенка, развивавшаяся в ранних работах Пиаже[6]. С этой же концепцией мы встречаемся и в теории «двух миров» Коффки, и в ряде других концепций детства и игры.

Именно на основе этих взглядов З. Фрейда его прямые последователи считали сексуальные влечения, не находящие себе реализации и вследствие этого заторможенные и вытесненные, первичными влечениями, лежащими в основе психической жизни детей и их игр. Так, Г. Гуг-Гельмут, продолжая мысли Фрейда, пишет: «Сила и цепкость, с которой сексуальное влечение во всех своих компонентах и формах осуществления борется со стремящимся подавить его воспитанием, заставляет нас ожидать встретить его проявление и в играх. И действительно, ни в одной почти игре не отсутствует ярко выраженное сексуальное влечение либо в непосредственной, либо в сублимированной форме» (1926, с. 181).

Последователи фрейдизма распространили такие толкования почти на все виды занятий детей. Так как в игре, с их точки зрения, имеет место бессознательный символизм, за которым лежат разнообразные формы сексуальных влечений, то почти все предметы, используемые ребенком в игре или в каких-либо других занятиях, стали истолковываться как символы, служащие реализации этих влечений. М. Клейн (M. Klein, 1932), по-видимому по аналогии с символизмом сновидений, считает, что некоторые предметы в игре (машины, двигатели, огонь, свет и т. п.) имеют глубокое символическое значение. С. Айзаакс (S. Isaacs, 1930, 1932) интерпретирует игры с машинами и двигателями, постройки больших башен, манипулирование с материалами, подобными пластилину, как проявления фантазии ребенка о сексуальной связи родителей, а строительство «маленьких домиков» и «уютных уголков» как воплощение скрытых желаний возвращения во чрево матери, где ребенок может быть наедине с ней и где есть возможность не допустить соперника — отца.

М. Ловенфельд (M. Lowenfeld, 1935) принимает не только тезис о символичности игры, но и «тенденцию к навязчивому воспроизведению» как пригодные для истолкования игр и занятий маленьких детей. Занятия с такими материалами, как вода, песок, глина, любовь к возне с грязью, истолковываются как навязчивые символические воспроизведения интереса к телесным, прежде всего сексуальным, функциям; строгание, прокалывание и отрезание мягких и легко деформирующихся материалов — как бессознательные фантазии, связанные с кормлением и отверстиями в теле.

Таким образом, в этих интерпретациях конструирование различных построек из кубиков, лепка из глины и пластилина, рисование, действия с разнообразными двигателями и машинами, строгание ножом, забивание гвоздей молотком и т. п. рассматриваются как символическое выражение различных форм сексуальных влечений и «тенденции к навязчивому воспроизведению».

Игра при таких психоаналитических интерпретациях теряет свою специфичность. Почему, собственно, занятия ребенка с песком или с водой — это игры? Да, действительно, дети любят возню с песком и водой, и это понятно. Песок и вода — материалы с неисчерпаемыми возможностями действий. Но достаточно предоставить ребенку возможность заняться с этими материалами, не показав способов действий с ними, не дав •ему соответствующих орудий и игрушек, как эти манипуляции скоро прекратятся. Они, однако, восстанавливаются с новой силой, если вы предложите ребенку лопатку или совочек и снабдите его формочками, в которые он будет насыпать песок и изготовлять из него куличи. Вскоре и этой деятельностью ребенок пресыщается, и оказывается необходимым предложить ему автомобиль, которым он будет перевозить песок с одного места на другое.

Аналогичным образом обстоит дело и с действиями строгания, отрезания, забивания молотком гвоздей. Да, конечно, нож, молоток и гвозди являются привлекательными для ребенка, и каждый нормальный ребенок стремится получить их в самостоятельное

пользование. Он использует их в соответствии с теми образцами, которые дают ему взрослые. Думать, что ребенок тянется к ним потому, что они являются идеальными средствами реализации его бессознательных фантазий, значит не видеть реальной жизни ребенка в окружающем его мире.

Но если, как это думают психоаналитики, все занятия ребенка есть бессознательные фантазии, служащие удовлетворению сокровенных, в конце концов сексуальных желаний, то это и означает, что они представляют себе ребенка существом, инкапсулированным в мире своих навязчивых изначальных, биологических влечений. Ложность такого положения настолько очевидна, что его критика излишня.

Работ, подобных описанным выше, очень много. Все их невозможно перечислить. При их чтении и анализе создается впечатление, что ребенок в качестве основного содержания своей жизни имеет не внешний мир, а «глубинные», первичные биологические по своей природе сексуальные влечения. Доказательства, которые при этом приводятся, носят в своем большинстве характер свободных аналогий и ассоциаций, совершенно различных у разных авторов.

Пансексуализм Фрейда и его последователей неоднократно подвергался критике. Уже Штерн писал: «Психоаналитики утверждают, что скрытые мысли — желания бессознательной сферы — обнаруживаются как в грезах, так и в выборе роли. А именно, по Фрейду, желания ребенка всецело эротической окраски пользуются "ролью" только как покровом. Например, ревность мальчика к отцу, в котором он чувствует своего соперника в любви к матери, заставляет его самого принимать на себя роль отца — как бы вытеснять в воображении соперника и т. п. Основания, приводимые психоаналитиками в пользу этого утверждения, не могут убедить беспристрастного критика; во всяком случае, спокойная психология ребенка, не затемняющая своих наблюдений произвольными толкованиями, не находит в раннем детстве материала, подтверждающего эти положения» (1922, с. 179).

Суть психоаналитических толкований игры заключается не только в том, что в качестве изначальных, ищущих выхода принимаются сексуальные влечения. Изначальным является и сам механизм возникновения символической реализации этих влечений.

Представители классического психоанализа полагают, что сама форма игры возникает на основе тех же механизмов, которые лежат в основе снов и неврозов взрослых. Так, Г. Гуг-Гельмут пишет: «Вытеснение, сдвиг, сгущение, образование символов, идентификация дают игре ее форму» (1926, с. 177).

Психоаналитики прямо и почти без всяких ограничений перенесли вскрытые ими механизмы динамики психической жизни со взрослых больных (истериков, невротиков и т. д.) на здоровых детей самого различного возраста, от младенцев и до юношей. Даже если принять динамику отношений между различными «инстанциями» — «оно», «я», «сверх-я» и т. д. — и механизмами вытеснения, цензуры, сгущения и т. д., то естественно предположить, что и сами эти «инстанции» и механизмы их взаимоотношений не даны изначально и должны развиваться. Трудно предположить, что у младенцев изначально существует и «оно», и «я», и «сверх-я». В самом крайнем случае можно было бы еще предположить изначальное существование исходных влечений, составляющих содержание того, что Фрейд обозначает как «оно». По Фрейду, такие «инстанции», как «я» и «сверх-я», возникают в индивидуальном опыте[7]. Следовательно, если они есть результат жизни, результат столкновения с действительностью, то не могут существовать изначально и требуется еще показать, когда и как они достигают того уровня развития, на котором уже могут играть в психической жизни роль «инстанций», определяющих ее динамику. Но если признать

за этими «инстанциями» не изначальное существование, а возникновение в ходе развития ребенка, то придется коренным образом менять интерпретацию разных форм детских игр и всю теорию детской сексуальности, так как «инстанции» и связи между ними еще не возникли.

Таким образом, в теории детской сексуальности и игры содержится логическое противоречие между, с одной стороны, признанием изначальности основных «инстанций» психической жизни и взаимоотношений между ними и, с другой стороны, определением некоторых из них как возникающих под влиянием столкновения с реальностью. Формально динамическая теория Фрейда по существу оказывается глубоко метафизической, лишенной принципа развития психической жизни.

В цитированных выше высказываниях З. Фрейда по поводу игры есть одна мысль, заслуживающая особого внимания. Это мысль о том, что игра детей находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, — стать взрослым и делать так, как это делают взрослые (см.: 1925, с. 48). На первый взгляд может показаться, что эта мысль находится в противоречии с общим пониманием З. Фрейдом и его последователями игры детей. Однако это не так.

В общем контексте взглядов З. Фрейда желание «стать взрослым» есть не что иное, как внешнее проявление все той же тенденции к удовлетворению изначальных сексуальных влечений. В системе взглядов психоаналитиков «быть взрослым» —это значит свободно, без всяких ограничений удовлетворять свои сексуальные влечения и без всяких преград идти к овладению сексуальным объектом. Наиболее ярко тенденция «быть взрослым» представлена в так называемом комплексе Эдипа, при котором идентификация с отцом есть путь к его устранению для овладения матерью как основным сексуальным объектом.

Мысль о наличии в игре тенденции «быть взрослым» не нова. Она встречается у многих психологов. Мы указывали на наличие ее уже у Дж. Селли. Однако у Селли, как и у многих других психологов, эта тенденция не связывается с осуществлением первичных сексуальных влечений.

Упоминание о желании «быть взрослым» мы находим у Гегеля. Однако Гегель относил возникновение этого желания к более старшему возрасту. Так, он писал: «Поскольку ребенок от игры переходит к серьезному — к учению, он становится мальчиком. С этого времени дети начинают делаться любознательными, в особенности к историям; для них получают теперь значение те представления, которыми они непосредственно не располагают. Но самым главным является здесь просыпающееся в них чувство, что они еще не есть то, чем они должны быть; и живое желание стать такими же, как и взрослые, среди которых они живут» (1956, с. 91).

Существует ли действительно у детей такое желание — это подлежит исследованию и анализу. С уверенностью можно сказать, что если оно существует, то не изначально, а возникает в ходе развития отношений ребенка и окружающих его взрослых.

К настоящему времени в детской психологии уже накопилось достаточно фактов, показывающих, что отношения ребенка и взрослых развиваются. В ходе этого развития под руководством взрослых происходит эмансипация ребенка. Каждый шаг в этой эмансипации есть одновременно новая форма связи ребенка со взрослыми. Тенденция стать такими же, как взрослые, только намечается к концу раннего детства и выступает в форме желания действовать самостоятельно. Это хорошо известное «я сам» ребенка на границе раннего и дошкольного возраста. К концу дошкольного возраста — это сознание своего места маленького среди взрослых и появляющаяся

тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Наконец, в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому — это «чувство взрослости» и попытки противопоставить себя взрослым. Такова общая схема развития тенденции стать такими же, как взрослые.

В цитированном выше положении З. Фрейда содержится, в самой, правда, общей и нераскрытой форме, положение о значении для понимания игры развития отношений между детьми и взрослыми.

Именно эту сторону теории Фрейда развивает вышедшая из психоанализа теория А. Адлера. По теории А. Адлера, чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаемое, ребенок пытается заглушить в себе фикцией власти и господства — и вот он играет в волшебника и фею. Мальчик, который едет верхом на палочке, девочка, которая в качестве мамы очень самовластно обходится с куклой или с братишкой, бессознательно мстят за все ограничения и препятствия, которые они постоянно испытывают в реальной жизни. Фикция, 'таким образом, есть не что иное, как внутренний протест против реального чувства неполноценности.

В. Штерн сочувственно относится к этой мысли А. Адлера и даже пытается оспорить его приоритет. Он приводит следующую запись из дневника: «Гильда играет со своим братишкой в мать и дитя. Квартира убрана, "дитя" уложено спать. Затем Гильда то и дело ворчит; каждое движение во сне считается недозволенным и наказывается шлепками. Вообще наказание — любимая часть игры. В каждом человеке таится доля властолюбия; и бедный ребенок, который в обычной жизни должен только подчиняться, пытается хоть в игре взять - в свои руки скипетр» (1922, с. 180). К этой записи он делает такое примечание: «Эта заметка относится к 1906 г., т. е. написана до обнародования адлеровской теории».

Этим примечанием он как бы присоединяется к этой теории, но все же не разделяет ее полностью и возвращается к теории инстинктов. «Кажется, ни одна из этих теорий, — пишет Штерн, — не указывает важнейших мотивов выбора ролей; их нужно искать скорее в выше обсуждавшихся главных стимулах детской игры: подражании и упражнении. Ребенок берет на себя роли, которые известны ему из окружающей жизни или из сказок и т. п., и предпочитает те из них, которые соответствуют существующим в зародыше и развивающимся позднее инстинктам» (там же, с. 181).

Хотя в теории Адлера отсутствует пансексуализм, свойственный психоанализу Фрейда, однако принципиальное понимание игры остается таким же, с той лишь разницей, что если у Фрейда ребенок постоянно подвергается травмам и неудачам из-за невозможности реализовать свои инфантильные сексуальные стремления, то у Адлера сексуальные стремления заменены стремлением к самоутверждению. (Сексуальные влечения Фрейда существуют также в форме самоутверждения, которому в теории А. Адлера придан всеобщий характер.) У Адлера, так же как и у Фрейда, ребенок испытывает на себе непрерывно травмирующее влияние, у него появляются вытесненные желания — влечение к власти, к самоутверждению, и эти-то бессознательные влечения ребенок и реализует в игре, а бесконечно воспроизводя их — изживает. Таким образом, в основе понимания взаимоотношений ребенка и взрослых, ребенка и окружающей действительности лежит представление об изначальном их антагонизме.

Фрейдистское истолкование игры стимулировало распространение психоаналитической практики на детей. Практическое использование игры шло в двух направлениях — как прожективной диагностической методики и как терапевтического средства(playtherapy).

Возможность использования игры как прожективной диагностической методики с позиций фрейдизма проистекает из "' того, что в игре представлены вытесненные желания. Символизм, в который они облечены, естественно, носит бессознательный характер и потому должен быть истолкован.

Использование игры как терапевтического средства проистекает из двух оснований. Во-первых, игра может быть использована как инструмент, заменяющий в руках психотерапевтов классическую психоаналитическую технику — ассоциативный эксперимент и толкование сновидений. Вытесненные желания выясняются и проводятся через сознание, как при обычной психоаналитической терапии. Во-вторых, свободное повторное воспроизведение травмирующей ситуации, соответствующее «навязчивому воспроизведению» как основной тенденции игры, должно приводить к постепенному изживанию невыносимого переживания. Эти два направления использования игры имплицитно содержались уже в интерпретации игры, данной Фрейдом, и были в дальнейшем разработаны врачами-психоневрологами, педагогами и психоаналитиками, занимавшимися главным образом детьми с нарушениями поведения.

Остановимся на некоторых вопросах практического использования игры на основе ее психоаналитических истолкований.

Так как сексуальные влечения у детей и связанные с этим переживания концентрируются вокруг членов семьи и семейных отношений, в качестве материала для игр прожективно используются различные наборы игрушек, в основном кукол и предметов, необходимых для разыгрывания ряда жизненных ситуаций, главным образом семейных. Эти куклы изображают отдельных членов семьи (отца, мать, младших или старших братьев и сестер), школьные ситуации (учителя и детей) и др. В этих игровых условиях ребенку предоставляется возможность осуществлять относительно свободную, вызванную только предложенным ему материалом игру, беря на себя какую-либо роль, наделяя определенными ролями кукол и разыгрывая жизненные ситуации, или ведя так называемую режиссерскую игру, т. е. разыгрывая определенные ситуации, наделяя определенными ролями, функциями и качествами кукол и выступая только в качестве режиссера.

На основе того, какими функциями наделяет ребенок отдельные вводимые в игру персонажи, в какие отношения он ставит их между собой, какое место он сам занимает в воссоздаваемых отношениях, какие игрушки использует и в какие действия с ними вкладывает положительные или отрицательные переживания, делаются иногда далеко идущие выводы о характере невыносимых переживаний ребенка и его влечений. Здесь не обходится без типичных для психоаналитиков свободных истолкований символического использования предметов.

Прожективные диагностические методики, использующие игру и различные занятия для выявления внутренней жизни ребенка (господствующих сексуальных влечений, аффективных комплексов и т. п.), являются наиболее спорными. Их недостатки связаны прежде всего с фрейдистскими или другими психоаналитическими предпосылками, лежащими в их основе.

Вместе с тем если отбросить фантастическую сексуальную интерпретацию, то анализ предлагавшихся игровых процедур показывает, что все они содержат в разной степени выраженные попытки создать ситуации, дающие возможность выявить те социальные отношения, на которых фиксирован аффект, и тем самым имплицитно содержат указание на то, что ролевая игра в качестве своего смыслового центра имеет социальные отношения между взрослыми или между ребенком и взрослыми.

Большинство этих ситуаций провоцирует ребенка на воссоздание отношений и выделение именно тех, которые являются для него в данный момент центральными.

Хорошо известно, что уже в относительно раннем возрасте дети достаточно четко дифференцируют отношение к ним взрослых. Даже простые акты поведения, связанные с уходом (кормление, укладывание спать, одевание и т. п.), проходят совершенно по-разному с матерью и с отцом, с бабушкой или дедом и т. п. В своем сознании ребенок как бы эмоционально предвосхищает результаты своего поведения и постепенно, сначала чисто эмоционально, обобщает отношения со взрослыми. Нам пришлось наблюдать ребенка, который на втором году жизни обобщал эти отношения даже в вербальном плане. Он говорил: «Бабинька сказала нет, значит, нет.»

Здесь, как в многоязычной семье, где каждый взрослый говорит с ребенком на другом языке, ребенок общается с каждым из них на этом языке. С каждым членом семьи ребенок устанавливает дифференцированные отношения. Вот эти-то отношения, с того момента как появляется ролевая игра, ребенок и воссоздает в игре, а воссоздавая, и выделяет.

Здесь уместно вспомнить замечание Э. Клапареда, который в уже упоминавшейся статье писал, что ребенку игра может позволить играть господствующую роль, запрещенную жизнью, и стать хорошим примером аффективной компенсации. Но это скорее содержание игры, чем сама игра. Продолжая мысль Клапареда, можно сказать, что игра не потому игра, что в ней может проявляться самоутверждение или компенсация, а наоборот, в ней возможно проявление и самоутверждения, и компенсации и т. п., потому что это игра.

Исходя из взглядов на игру как выражение внутренней жизни ребенка, Р. Хартли с сотрудниками (R. Hartley, 1952) предлагает проводить наблюдения над различными видами деятельности детей (драматизированные игры, строительные игры, игры с водой, занятия с графическими материалами и т. п.) в обычных условиях детского учреждения для нормальных детей с целью выяснения как общего хода их развития, так и трудностей поведения, имеющихся у отдельных детей.

По этому вопросу не может быть двух мнений. Многие опытные педагоги используют наблюдения как за коллективными, так и за индивидуальными играми детей для их изучения.

Можно указать на несколько планов использования данных наблюдений за игрой. Во-первых, ролевая игра, являющаяся воспроизведением отношений и деятельности взрослых, помогает выяснению того, как ребенок представляет себе взрослых, смысл их деятельности и отношения с другими людьми, в том числе и с ребенком. С этой стороны игра может служить средством выяснения тех объективных отношений, в которых реально живет ребенок. Вместе с тем она с этой своей стороны не выявляет присущих самому ребенку качеств личности или переживаний. Так, если ребенок воспроизводит в своей роли агрессивного отца или заботливую мать (или, наоборот, строгую мать и дружески настроенного отца), то это вовсе не значит, что он сам агрессивен или заботлив или что агрессивное отношение со стороны одного из родителей вызывает у него определенное отношение.

Во-вторых, так как в ролевой игре ребенок вступает в реальные отношения с другими играющими, своими партнерами по игре, то именно в этих реальных отношениях он проявляет присущие ему качества и некоторые эмоциональные переживания. Так, он может стремиться к выполнению только руководящих ролей, к командованию над другими, проявлять агрессию или заботливость по отношению к партнеру, быть застенчивым и робким, помогать партнерам по игре или мешать, делиться игрушками

или забирать себе все лучшие, стараться выполнять свою роль возможно лучше или небрежно и т. п. Систематические наблюдения за ребенком, как в игре, так и в других видах занятий есть, собственно, единственное средство изучения детей педагогом. Но при этом психоаналитические интерпретации не имеют никакого значения.

Другим видом использования игры является так называемая игровая терапия (playtherapy).

Начиная с 30-х годов XX столетия наблюдается интенсивное развитие более или менее систематических попыток разработать технику игровой терапии. Литература по этому вопросу начала в дальнейшем расти настолько быстро, что в библиографическом журнале «PsychologicalAbstacts» начиная с 1948 г. была введена специальная рубрика. Работы в этой области оттеснили на второй план исследования, посвященные изучению игры как таковой. К настоящему времени существует ряд отличающихся друг от друга направлений в разработке терапии посредством игры.

В. Акслайн (V. Axline, 1947) различает в технике игровой терапии две большие группы: а) направленную технику, в которой терапевт берет на себя интерпретацию и корригирующие функции; б) ненаправленную технику, в которой ребенку предоставляется полная свобода в игре.

Направленная игровая терапия выросла из попыток приложить психоаналитическую технику к детям. Анна Фрейд[8] была одной из первых, разработавших технику игровой терапии как частичную замену вербальных методов психоаналитической техники. Игра, с ее точки зрения, не может рассматриваться как эквивалент свободных ассоциаций и для понимания трудностей, испытываемых ребенком, должна использоваться наряду с другими средствами — истолкованием снов, свободным рисованием и т. п. Терапевт, по мнению А. Фрейд, в игровой ситуации должен играть активную воспитательную роль, направляя импульсы ребенка по новому руслу и регулируя его инстинктивную жизнь. Главная задача терапевта — укрепить при помощи игры и других средств «я» ребенка.

Более радикальна методика М. Клейн. Она считает, что игра и игровая терапия замещают технику свободных ассоциаций, на которой базируется психоанализ взрослого. В системе М. Клейн каждое действие ребенка в игровой ситуации и всякая игрушка, которую он использует в игре, трактуются как имеющие глубоко символическое значение. Задача игровой терапии заключается в том, чтобы сделать такие бессознательные тенденции сознательными. Терапевт участвует в игровых вымыслах ребенка, направляя игру и предлагая предметы и материалы для того, чтобы установить по характеру символизации скрытые переживания. По ходу игры терапевт объясняет ребенку значение символов, тем самым как бы проводя их через сознание. М. Клейн считает, что почти вся детская игра основана на фантазиях мастурбации и поэтому и интерпретация должна быть направлена на то, чтобы облегчить чувство вины, возникающее при этом у ребенка. Задача заключается в том, чтобы сначала выявить скрытые тревоги и вину ребенка, а потом облегчить их.

Обе эти модификации игровой терапии носят специфически психоаналитический характер. Они исходят из положения Фрейда о символичности детской игры и интерпретируют ее в духе инфантильной детской сексуальности. Степень произвольности этих интерпретаций колеблется от полной произвольности до угадывания действительных трудностей, переживаемых ребенком. К обеим этим модификациям относятся все те критические замечания, которые были сделаны нами выше по поводу теории игры Фрейда. Что касается эффективности применения этих видов психотерапии, то мнения здесь чрезвычайно разноречивы. Как правило, такая психотерапия продолжается довольно длительное время, во всяком случае месяцами.

За счет каких психологических механизмов происходит конечный эффект, связан ли он со специфическими особенностями игрового процесса или с длительным общением с врачом-терапевтом, — выяснить совершенно невозможно.

На несколько иных принципах построена так называемая ненаправленная техника игровой терапии. В ее основе, как пишет В. Акслайн, лежит мысль о том, что игра является для ребенка естественным средством самовыражения и предоставляет ему возможность «проигрывать» свои чувства и проблемы. При этой технике ребенок может делать или говорить в игровой комнате все, что он хочет. Во все время сеанса терапевт настроен дружественно и не дает никаких прямых указаний. В комнате для игровой терапии ребенок является наиболее важной персоной, он командует ситуацией и самим собой, никто не говорит, что надо делать, и никто не критикует то, что он делает, никто не вмешивается в его мир.

В такой ситуации ребенок внезапно чувствует, что здесь он может растормозиться и полностью выявить себя. Здесь он не должен сопротивляться другим силам, таким, как авторитет взрослых или соперничество сверстников, не является он и мишенью чьих-либо капризов или агрессивности. Здесь он личность с собственными правами. Он может сказать все, что хочет, может играть с игрушками, как ему хочется с ними играть, может ненавидеть и любить, и он может быть индифферентен, как камень, может быть подвижен, как ураган, или сколь угодно медлителен, и его никто не будет ни сдерживать, ни подгонять.

По мысли В. Акслайн, в такой ситуации ребенку дается возможность проиграть свои аккумулированные чувства напряжения, расстройства, неуверенности, агрессивности, страха, замешательства и запутанности. Проигрывая эти чувства, он выносит их на поверхность, видит их, научается их контролировать или отвергать. Благодаря этому ребенок достигает эмоциональной устойчивости и становится психологически более зрелым.

Ненаправленная техника игровой терапии является, по сути дела, не психоаналитической. Здесь нет сведения трудностей поведения к вытесненным сексуальным влечениям, нет интерпретации символики игры. Ее лишь очень условно можно назвать игровой, так как игра здесь выступает не в своих специфических чертах. В сущности, эта техника сводится к тому, чтобы предоставить ребенку возможность для любой свободно выбираемой деятельности (рисование, возня с пластическими материалами, конструирование, игра и т. д.) в условиях отношений со взрослым, в известном смысле противоположных тем, при которых образовались трудности поведения. Трудности поведения, которые подвергаются коррекции этого вида терапией, в большинстве своем вызываются конфликтными отношениями между взрослыми и детьми, именно поэтому практика отношений нового типа со взрослыми может приводить к коррекции.

Несмотря на довольно широкое распространение, игровая терапия до настоящего времени не была еще предметом специальных психологических исследований и опыт ее применения носит эмпирический характер. Анализ эволюции игровой терапии дает основание думать, что чисто фрейдистское психоаналитическое ее использование все больше подвергается эрозии. Задача специальных психологических исследований — выяснить действительные механизмы ее корригирующего воздействия, отделить рациональное от мистического. Нам представляется, что решение этой задачи возможно только в русле разработки теории игры и выяснения ее роли в развитии личности ребенка.

Мы так подробно остановились на фрейдистских толкованиях игры потому, что эти толкования являются наиболее распространенными в зарубежной психологии.

Как мы уже отмечали выше, фрейдистские толкования игры нам представляются неприемлемыми, не вскрывающими ее действительной природы и значения для психического развития. Основные недостатки этой теории следующие: во-первых, это одна из наиболее биологизаторских теорий, совершенно не учитывающая истории онтогенетического развития человека, отождествляющая основные влечения человека с влечениями животных и сводящая эти влечения к сексуальным; во-вторых, эта теория неправомерно переносит гипотетические механизмы динамики психической жизни, якобы существующие у взрослых больных, на детей, предполагая изначальное существование этих механизмов и лишая тем самым психическую жизнь детей всякого развития; в-третьих, в этой теории: существует неправильное представление о системе отношений ребенка и общества как антагонистических, приводящих к непрерывным травмам, наносимым ребенку взрослыми; игра рассматривается в связи с этим как форма ухода ребенка из реальной действительности в особый символический мир фантазий; в-четвертых, в ней совершенно игнорируется возникновение игры в истории общества и в развитии отдельного индивида, вовсе не рассматривается значение игры для психического развития.

Мы так подробно остановились на анализе фрейдистской теории игры еще и потому, что она оказала влияние на понимание некоторыми психологами процессов психического развития ребенка. Так, влияние Фрейда сказалось в ранних исследованиях К. Пиаже в связи с разработкой общих вопросов психического развития ребенка и на понимании Ж. Пиаже природы детской игры. Эта теоретическая концепция вошла в детскую психологию под названием теории двух миров.

«Одной из заслуг психоанализа, — пишет Пиаже, — является то, что он показал, что аутизм не знает приспособления к действительности, ибо для "я" удовольствие является единственной пружиной. Единственная функция аутистической мысли — это стремление дать нуждам и интересам немедленное (бесконтрольное) удовлетворение, деформация действительности для того, чтобы пригнать ее к "я"» (1932, с. 401). Характеризуя аутистическую мысль, он говорит, что «аутистическая мысль подсознательна, т. е. цели, которые она преследует, или задачи, которые она себе ставит, не представляются сознанию. Она не приспособляется к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения. Она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной. Как таковая она не может быть выражена непосредственно речью, она выявляется прежде всего в образах; а для того чтобы быть сообщенной, должна прибегать к косвенным приемам, вызывая посредством символов и мифов чувства, которые ее направляют» (там же, с. 95).

Основная мысль Пиаже в этих его ранних работах заключается в том, что ребенок ассимилирует окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления сначала аутистического, а затем эгоцентрического. Такая ассимиляция и создает особый мир, в котором ребенок живет и удовлетворяет все свои желания.

Эту мысль отчетливо выразил Э. Клапаред в предисловии к книге Пиаже: «Он (Пиаже) показывает, что ум ребенка, так сказать, ткет одновременно на двух различных станках, расположенных как бы один над другим. Работа, производимая в нижней плоскости в первые годы жизни, гораздо важнее. Это дело самого ребенка, который беспорядочно привлекает к себе и кристаллизует вокруг своих потребностей все, что способно их удовлетворить. Это плоскость субъективности, желаний, игры, капризов, justprincip, как бы сказал Фрейд.

Верхняя плоскость, наоборот, воздвигается понемногу социальной средой, давление которой все более и более чувствуется ребенком. Это плоскость объективности, речи, логических концепций; одним словом — реальность. Этот верхний план сначала очень

хрупок. Как только его перегружают, он сгибается, трескается, обрушивается, элементы, из которых он состоит, падают на нижнюю поверхность; смешиваясь с элементами, принадлежащими к этой последней, некоторые кусочки остаются на полпути между небом и землей. Понятно, что наблюдатель, который не видел этих двух поверхностей и который думал, что игра велась на одной плоскости, получил впечатление крайней запутанности, ибо каждая из этих поверхностей имеет свою собственную логику и каждая вопиет, когда ее соединяют с логикой другой плоскости» (1932, с. 59—60).

Л. С. Выготский справедливо указывает, что «если бы даже сами Пиаже и Клапаред не упоминали Фрейда и его принцип удовольствия, ни у кого не могло бы остаться сомнений в том, что перед нами чисто биологическая концепция, пытающаяся вывести своеобразие детского мышления из биологических особенностей его природы» (1932, с. 99).

Из положений о том, что, во-первых, аутистическая мысль сама создает себе воображаемую действительность или действительность сновидения и, во-вторых, что существуют две плоскости, в которых работает детская мысль, с неизбежностью следует, что ребенок должен жить в раздвоенном мире — в своем мире и в мире взрослых. Эти два мира, эти две действительности принципиально несоединимы, так как каждый из них построен на разных принципах. Один мир — «принципа удовольствия», другой мир — «принципа реальности».

Игра, с точки зрения Ж. Пиаже, принадлежит к миру аутистических грез, миру неудовлетворяемых в реальном мире желаний, миру неисчерпаемых возможностей. Этот мир наиболее важен, он есть настоящая реальность для ребенка; во всяком случае, этот мир для ребенка не менее реален, чем другой — мир принуждения, мир постоянных свойств предметов, мир причинности — мир взрослых. Рассматривая развитие представлений о реальности, Пиаже указывает, что до двух-трех лет «реальное — это проста то, что желательно». На второй стадии отмечается появление двух разнородных действительностей, одинаково реальных: мир игры и мир наблюдения. «Следует, таким образом, признать, — резюмирует Пиаже свою мысль, — за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставлена, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (1932, с. 402—403).

В общем путь развития с позиций Ж. Пиаже может быть представлен следующим образом: сначала для ребенка существует единый мир — это субъективный мир аутизма и желаний, затем под влиянием давления со стороны мира взрослых, мира реальности, возникают два мира — мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть нечто вроде остатков чисто аутистического мира. Наконец, под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда возникает как бы единый мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений или грез.

Некоторое различие между этой концепцией Пиаже и концепцией психоаналитиков заключается в том, что для последних игра есть проявление вытесненных желаний и тенденции к повторению, а для Пиаже — остаточных, т. е. еще не вытесненных, но, так же как и для психоаналитиков, не могущих быть удовлетворенными желаний. Создание этого особого воображаемого мира в игре подчинено особой логике — логике синкретизма. «Синкретизм, — говорит Пиаже, — по самому своему механизму является промежуточным звеном между аутистической мыслью и мыслью логической, как, впрочем, и все другие проявления эгоцентрической мысли» (1932, с. 173)[9]. Естественно, что такой мысли свойственны основные функции, управляющие возникновением образов сновидений: сгущение, которое заставляет сливаться

несколько различных образов в один, и перемещение, которое переносит с одного предмета на другой принадлежащие первому признаки. Это и приводит к символизму в игре. Игра, таким образом, символична, и ее символизм определяется особой, синкретической логикой построения воображаемого мира игры. Этот воображаемый мир — мир игры противостоит миру действительности и является для ребенка более реальным.

Если для чистых психоаналитиков ребенок бежит от тягостей действительности в мир игры, то для Пиаже мир игры есть остатки еще не вытесненного действительностью, миром взрослых изначального мира желаний. Несмотря на это различие, у Пиаже, как и у психоаналитиков, мир взрослых и мир ребенка изначально противостоят друг другу как враждебные силы. Первый вытесняет второй; второй, по возможности, сопротивляется первому. Построенные на разных принципиальных основах, чуждые друг другу, они непримиримы. Между ними возможны только отношения механического вытеснения.

Аналогичную позицию занимает и К. Коффка. Хотя он и делает ряд частных критических замечаний к теории эгоцентризма, но в целом принимает концепцию двух миров, которым соответствуют две принципиально по-разному построенные структуры поведения. Анализируя детскую игру как характерную для детского мира, Коффка начинает с общеизвестного и широко распространенного факта употребления в игре одного предмета вместо другого.

«В качестве исходного пункта, — пишет Коффка, — я возьму следующий пример: ребенок может играть с куском дерева, обращаться с ним как с "живой игрушкой" и через короткое время, если его отвлечь от этого занятия, он может тот же кусок дерева сломать или бросить в огонь. Как уживаются эти два рода поведения по отношению к простому куску дерева?» (1934, с. 221). «Я думаю, — продолжает Коффка, — что мы лучше всего психологически поймем игру, если будем рассматривать действия ребенка с точки зрения протяженности тех структур поведения, в которые они входят для ребенка» (там же, с. 229). Рассматривая процесс развития как процесс, в котором постепенно создаются все более длительные и взаимосвязанные структуры поведения, Коффка считает, что на самых ранних этапах существуют только относительно короткие, независимые друг от друга и равноценные комплексы действий. На этом этапе вообще еще не существует игры.

«Но постепенно, — пишет Коффка, — ребенок начинает создавать и долго длящиеся структуры поведения, и теперь характерно, что различные структуры поведения остаются рядом, не оказывая особого влияния друг на друга. В качестве таких двух систем структур, образующихся впервые, я полагаю возможным указать на те действия, процессы, вещи, которые как-нибудь связаны со взрослыми и наряду с ними независимы от взрослых. Вначале ребенок медленно и смутно, неясно начинает отличать мир взрослого от своего» (1934, с. 229). Так, по мысли Коффки, образуются два мира: детский мир и мир взрослого.

«Но мы должны пойти еще дальше, — продолжает свою мысль Коффка. — Относительная независимость различных структур между собой распространяется не только на эти две большие группы: детский мир и мир взрослого, но она действительна и для отдельных зависимостей внутри каждой из них. В то время как мир взрослого по тому же принципу, по которому он отличается от детского мира, стремится к тому, чтобы охватить целое так что зависимость отдельных действии друг от друга все больше и больше исчезает, в мире ребенка это обстоит иначе. Ребенок может быть сегодня угольщиком, завтра - солдатом, он может носиться с куском дерева и тотчас после этого бросить его в огонь; различные действия не сталкиваются

между собой, 'потому что между ними нет никакой зависимости, так же как и наши игры не связаны между собой» (там же, с. 230).

Достаточно того, что какая-то вещь реализует существующее в данный момент желание, и эта вещь обладает уже всеми качествами, которые нужны для того, чтобы можно было выполнять желание. Кусок дерева можно ласкать, следовательно, в этот момент он является любимым и балованным ребенком и то, что у него отсутствуют другие свойства балованных детей, не имеет значения, потому что полное сходство с имеющимся в его опыте совсем не обязательно. Для ребенка еще не существует единый мир» (1934, с. 230).

Приведенные выдержки с достаточной очевидностью показывают почти полное тождество взглядов Коффки со взгляд ламп Пиаже по вопросу о существовании двух миров - мира ребенка, мира игры, мира желаний и противостоящего ему мира взрослых мира жестких правил и принуждения. Различие лишь в терминах, которыми характеризуются эти два мира Коффка характеризует их в терминах структур различной степени протяженности, взаимосвязанности и жесткости;

Пиаже - в терминах логики эгоцентризма и аутизма и логики реальности. У Коффки структуры из мира взрослых вытесняют изначально детские структуры - у Пиаже логика взрослых вытесняет изначальную аутистическую логику ребенка . Общую оценку концепции двух миров дал Л. С. Выготский (1934) «Трудно представить себе, - писал Л. С. Выготский, - большее насилие над фактами, чем подобного рода теория детской игры. Ведь самим существом детской игры является создание мнимой ситуации, т. е. известного смыслового поля, которое видоизменяет все поведение ребенка, заставляя его определяться в своих действиях и поступках только мнимой, только мыслимой, а не видимой ситуацией. Что касается содержания этих мнимых ситуаций, то они всегда указывают на то, что они возникают из мира взрослых.

Мы уже однажды имели случай подробно останавливаться на этой теории двух миров - детского мира и мира взрослых -и возникающей отсюда теории двух душ, сосуществующих одновременно в сознании ребенка. Мы сейчас укажем только на то, что означает эта теория для общей концепции развития, излагаемой Коффкой.

Нам думается, что благодаря такой концепции само развитие ребенка представляется у Коффки как механическое вытеснение миром взрослых детского мира. Такое понимание с неизбежностью приводит к выводу, что ребенок врастает в мир взрослых, будучи враждебен ему; что ребенок формируется сам в своем мире, что структуры из мира взрослых просто вытесняют детские структуры и становятся на их место. Развитие превращается в процесс вытеснения и замены, который нам так хорошо известен по теории Пиаже» (1934, с. LIII).

Основной вопрос здесь — это вопрос о том, существует ли особый детский мир, и если существует, то что он собой представляет и в каком отношении стоит к миру взрослых.

Пиаже, как и Коффка, отвечает на этот вопрос так. Да, особый мир ребенка существует. Он представляет собой созданный самим ребенком субъективный воображаемый мир удовлетворения желаний и господства принципа удовольствия. Ребенок живет в этом, им самим созданном мире, в нем он удовлетворяет свои желания.

Мир взрослых — это мир объективности, мир, который ребенок находит данным. Это мир предметов с их постоянными качествами и способами употребления, мир речи, логических концепций и идей, мир взрослых и их отношений. Этот мир с самого

начала чужд и враждебен ребенку. Субъективный мир ребенка и мир объективности с самого начала противопоставлены друг другу. На стороне мира взрослых сила; она давит на ребенка, вытесняет его из мира субъективности и водворяет на место субъективной реальности другую реальность — объективную. Такова позиция Пиаже и Коффки. Однако мы не можем с ней согласиться.

Конечно, ребенок не сразу входит во все сферы жизни окружающих его взрослых. Это процесс длительный и постепенный. И именно взрослые постепенно вводят ребенка в этот мир.

Ошибочность концепции двух миров заключается в том, что ее сторонники «особый» детский мир представляют себе как ' мир изначально существующих желаний, которые к тому же не удовлетворяются. Именно из неудовлетворенности первичных желаний и возникает этот мир субъективности, аутизма и воображения. Неверными здесь являются уже предпосылки. Во-первых, представление о том, что нужды ребенка даны ему с самого начала в форме психических образований, в форме желаний или потребностей; во-вторых, представление о том, что нужды ребенка не удовлетворяются.

У ребенка с момента рождения есть определенные нужды. Это нужды организма в пище, в определенной температуре среды, в кислороде и т. п. Они удовлетворяются ухаживающими за ребенком взрослыми. Ребенок умер бы от голода и холода, если бы взрослые не поддерживали его жизнь. Удовлетворение первичных нужд является основным и необходимым условием жизни ребенка в период детства.

Эти нужды не существуют с самого начала как психические образования, как потребности. Потребности как психические образования сами оформляются на основе удовлетворения нужд. Данные наблюдений показывают, что такие первичные потребности, как потребность в пище, сне и т. д., формируются у детей довольно поздно. Хорошо известно, что ребенок может капризничать из-за нужды в сне или в еде, но взрослому приходится угадывать его состояние и удовлетворять его. Можно предполагать, что субъективно такие состояния переживаются как известное напряжение, не имеющее определенного предметного содержания, как не опредмеченные потребности.

Как показывают многочисленные исследования (Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова, Ш. Бюлер, А. Валлон и др.), уже первые формирующиеся у ребенка потребности являются социальными. Это прежде всего потребность во взрослом и общении с ним. Тщательные исследования развития общения у детей-дошкольников, проведенные М. И. Лисиной (1974, а, б), с убедительностью показали, что начальной потребностью ребенка является потребность в общении со взрослыми. Об этом свидетельствуют наблюдения над превращением чисто физиологических реакций плача и улыбки в акты поведения, предметом которых является взрослый человек. М. И. Лисина в связи с этим указывает: «Очень рано, уже в первые месяцы жизни, возникает у ребенка потребность в другом человеке, стремление завоевать его расположение, вступить с ним в более тесный эмоциональный контакт» (там же, с. 12).

Выражаясь несколько метафорически, можно сказать, что все нужды маленького ребенка опредмечены в ухаживающем за ним взрослом; для ребенка молоко, которое он сосет, не отделено от матери.

Мир ребенка — это прежде всего взрослый человек как важнейшая часть окружающей ребенка действительности, часть мира взрослых. Лишь в развивающейся системе отношений «ребенок — взрослый» ребенок входит в весь остальной мир.

Предположим, однако, что существуют некие исходные желания, что эти желания не удовлетворяются и что ребенок строит себе некий субъективный, миражный мир. Могут ли неудовлетворенные желания быть удовлетворены в этом мире? На этот вопрос приходится ответить отрицательно, ибо никакое удовлетворение потребностей в мире воображения невозможно. И это относится не только к органическим желаниям и нуждам, но и к нуждам социальным. Как совершенно справедливо указывает Л. С. Выготский, «и в онтогенетическом ряду допустить галлюцинаторное удовлетворение потребностей в качестве первичной формы детского мышления — значит игнорировать тот неоспоримый факт, что, говоря словами Блейлера, "удовлетворение наступает лишь после действительного приема пищи", игнорировать то, что и более взрослый ребенок не предпочитает воображаемое яблоко действительному» (1932,с. 70).

Предположим, представители концепции двух миров выдвигают возражение, что для них необязательно положение о существовании изначальных желаний, которые не удовлетворяются. Пусть потребности возникают, но, возникнув и будучи удовлетворены взрослыми, они затем перестают удовлетворяться, однако продолжают жить и создают тот воображаемый мир, который и является для ребенка его настоящим внутренним миром. В принципе это возможно, ибо и потребности развиваются, исчезают одни и возникают другие, и отмирание одних потребностей и желаний и рождение других не есть простой акт.

Однако и при таком понимании детского мира воображение, мечта, игра есть выражение стремления к воспроизведению прежних состояний и форма изживания потребностей. Такая позиция возвращает к Фрейду и психоаналитикам. Дополнительно к тому, что нами уже было сказано об этих теориях в связи с концепцией двух миров, следует указать, что и при таком понимании жизни потребностей остается неясным, почему так называемый мир ребенка, который может быть, в свете сказанного выше, миром воображаемого, иллюзорного квазиудовлетворения отмирающих потребностей, является для ребенка более настоящим, чем мир новых, удовлетворяемых взрослыми потребностей. Представим себе простой повседневный факт смены у ребенка одного вида пищи другим. Это есть реальная смена форм удовлетворения потребности. По схеме теории двух миров иллюзорное псевдоудовлетворение прежней пищей есть мир ребенка, а реальное удовлетворение новой пищей — мир взрослых. Первое есть для ребенка гораздо более настоящий мир, чем второе, и в этом мире прошлого живет ребенок. Трудно представить себе, что галлюцинаторное сосание груди является для ребенка более настоящим, чем реальное удовлетворение потребности питьем из чашки фруктового сока или молока. Такое понимание отношений между реальным миром с его действительным удовлетворением потребностей и воображаемым миром с его иллюзорным удовлетворением не выдерживает критики.

Вместе с тем необходимо особо подчеркнуть, что положения о связи игры и потребностей и о своеобразии мира, в котором живет ребенок, являются правильными. Ребенок действительно с первых дней жизни живет объективно в иначе воспринимаемом и переживаемом мире, чем взрослые. Однако для того чтобы дать правильную характеристику мира ребенка, необходимо дать характеристику его объективного мира, т.е. тех объективных условий, с которыми он реально взаимодействует. Тогда станет ясным и отношение этого мира к миру взрослых. Представители концепции двух миров пытаются дать характеристику субъективного мира ребенка в его отношении с объективным миром взрослых, не раскрывая тех связей и отношений, в которые вступает ребенок с объективным миром. Единственное объективное отношение, которое они видят, — это отношение вытеснения объективным миром взрослых субъективного мира ребенка. Такое понимание является по крайней мере ограниченным.

Для того чтобы хоть в какой-то степени приблизиться к пониманию субъективного мира ребенка, его противоречий и конфликтов, необходимо прежде всего рассмотреть объективную картину его жизни, выяснить, в каком отношении находится объективный мир ребенка к объективному миру взрослых.

Если бы такой анализ был проведен, то можно было бы убедиться в том, что мир ребенка всегда есть какая-то часть мира взрослых; своеобразно преломленная, но часть объективного мира. Такого анализа представители рассматриваемой концепции не проводят, потому что они считают субъективный мир ребенка независимым от его объективного мира. Преодоление таких взглядов возможно только в системе последовательно проводимых материалистических взглядов на психику. Несколько иную позицию в этом вопросе занимают К. Левин (K. Lewin, 1935) и его ученица С. Слиозберг (S. Sliosberg, 1934), проведшая специальное экспериментальное исследование, посвященное выяснению различий между серьезной и игровой ситуацией. Слиозберг, вслед за Левиным, различает в «жизненном пространстве» каждой личности слои различной степени реальности. К ирреальным слоям относится мир фантазии и снов. В этих слоях гораздо легче преодолеваются трудности, чем в слоях реальности с ее жесткими фактами. Основная проблема исследования — отношение между реальностью (в «жизненном пространстве» ребенка) и удовлетворением потребностей. Свой метод Слиозберг противопоставляет методу Пиаже: действительное отношение к вещам-разговорам с детьми по поводу действительности.

В результате большой серии интересно построенных опытов по замещению различных предметов в реальной и игровой ситуациях Слиозберг приходит к ряду важных выводов.

Так, анализируя отношения между игрой и слоями реальности, Слиозберг находит, что хотя в игровой ситуации замещение одного предмета другим происходит значительно легче, чем в серьезной ситуации, и что, следовательно, игровая ситуация обладает некоторыми признаками, свойственными ирреальным слоям, однако отсюда не следует, что она принадлежит к этим слоям. Резюмируя относящиеся к этому вопросу экспериментальные материалы, она приходит к выводу, что игровую ситуацию следует представлять как особую область (Sondergebiet) в реальном слое, которая отличается от других областей этого слоя тем, что обладает свойствами большей динамичности и текучести, характерными для ирреальных слоев, и тесной взаимной связью с некоторыми структурами ирреальных слоев «жизненного пространства» определенной личности.

С. Слиозберг подчеркивает, что отношение пар понятий — серьезная и игровая ситуация, ирреальные и реальные слои — не следует мыслить как простые, и хотя процессы в игровой ситуации динамически родственны процессам в ирреальных слоях, но игра и ирреальность не идентичны.

В связи с рассматриваемым нами вопросом о существовании двух миров, в которых живет ребенок, представляют интерес ее данные о зависимости между удовлетворением потребности и замещением предметов, т. е. переходом в игровую ситуацию.

Экспериментальные факты, полученные в исследовании Слиозберг, и ее выводы представляют, как нам думается, значительный интерес прежде всего потому, что в них ясно поставлены два вопроса: во-первых, вопрос о неправомерности отождествления игры с ирреальным (с миром сновидений и грез), во-вторых, вопрос об отношении между удовлетворением потребностей и игрой.

К. Левин (1935) не ставил себе задачу выяснения природы игры. Игра интересовала его лишь постольку, поскольку в ней рельефно и наглядно представлена динамика замещения, которую он экспериментально исследовал. Он прямо указывает, что огромная область игры имеет самое близкое отношение к динамике замещения — безразлично, предмета или действия.

Несколько схематизируя взгляды К. Левина, можно изложить их в следующих положениях:

1. Психическая среда взрослого человека дифференцируется на слои с различной степенью реальности. План реальности может быть охарактеризован как план фактов, существование которых не зависит от личных желаний человека. Это и есть сфера реалистического поведения, больших трудностей и т. п. Наиболее ирреальным планом поведения являются планы надежд и мечтаний. Этот слой наибольшей ирреальности отличается большей динамичностью. Ограничения и барьеры внутри этого слоя являются наименее прочными. Связь между личностью и средой в этом плане также текуча и слаба. В плане ирреального «можно делать все, что вам нравится».

2. Возможны переходы из одного плана в другой. Если условия плана реальности становятся по каким-либо причинам слишком неприятными, например в результате слишком большого напряжения, возникает стремление к уходу из плана реальности в план ирреальности (в мечты, фантазии и даже болезнь).

3. Положения первое и второе принципиально одинаково обнаруживаются как в поведении взрослых, так и в поведении детей. Однако для психологической среды ребенка характерно, что, во-первых, дифференциация различных степеней реальности у детей выступает не так отчетливо и, во-вторых, что переходы от уровня реальности к уровню ирреальности совершаются легче.

4. Основным механизмом перехода от слоев различной степени реальности к ирреальным слоям является замещение. (Фрейд употребляет понятие замещения, но избегает его определения.)

5. Установлены некоторые особенности замещения:

а) чем больше потребность, тем сильнее тенденция к замещению;

б) замещающие действия часто возникают в ситуациях, в которых оказывается невозможным достижение известной цели и в которых существует психобиологическое напряжение;

в) замещающее действие возникает из системы напряжений, соответствующей первоначальному действию;

г) во многих случаях замещающее действие не приводит к полному удовлетворению и личность становится лишь более неудовлетворенной;

д) замещающая ценность действия тем выше, чем более реальным является само замещающее действие (следовательно, замещающая ценность действий в ирреальном слое минимальна. — Д. Э.);

е) при неспонтанно возникающем замещении замещающая ценность тем выше, чем больше соответствует замещающее действие не новой цели, а другому способу достижения первоначальной цели;

ж) чем сильнее потребность, тем меньше оказывается замещающая ценность замещающего действия, но, с другой стороны, тенденция к замещающему действию усиливается вместе с усилением напряжения самой потребности.

Таковы схематически некоторые взгляды К. Левина по вопросу о слоях различной степени реальности в психологической структуре личности и о динамике замещения как основном механизме перехода от одних слоев к другим. Мы привели эти взгляды только потому, что они имеют прямое отношение к интерпретации некоторых вопросов игры.

Характеризуя игру, К. Левин указывает на ее основное динамическое свойство, заключающееся в том, что, с одной стороны, она имеет дело с явлениями, относящимися к уровню реальности в том смысле, что они доступны наблюдению посторонних лиц (в противоположность, например, дневным грезам), а с другой — значительно меньше связана законами реальности, чем неигровое поведение. Поставленная в игре цель и ее выполнение доставляют личности особое удовольствие. Эта динамическая текучесть, со стороны которой игра приближается к динамике ирреальности, выступает с особой очевидностью в изменяемости вещей и личности (игровые роли), которая выводит ребенка далеко за пределы уровня реальности. По мысли К. Левина, игры можно различать по принципу их динамической текучести. Правила игры могут быть так жестки, что данная игра может динамически приближаться к уровню реальности.

Выясняя вопрос о различиях между игрой и серьезной ситуацией, К. Левин считает, что вопрос о нереальном замещении очень тесно связан с проблемой игры. Согласно Пиаже, детские мировоззрения носят мистический характер. Вещь и ее название, фантазия и реальность, ложь и истина — все это для ребенка недостаточно четко отделяется друг от друга. Возникает вопрос: может ли нереальное явление или нереальный предмет удовлетворить потребности ребенка?

Слиозберг, проводя сравнительное исследование, обнаружила, что такое удовлетворение с помощью заместителя реального предмета (бумажные ножницы, например) вполне возможно и зависит всякий раз от характера ситуации в целом. Игровая ситуация не имеет строгих ограничений. Ее можно назвать свободной. Известные формы замещения возможны только в игровой ситуации, где предметы не имеют фиксированного значения, как это им присуще в ситуациях реальных. В серьезной ситуации ребенок обычно отказывается от игрового замещения. Интересно, что в игре, т. е. в игровой ситуации, он часто отвергает реальные вещи или реальные действия, предложенные ему взамен игровых. В опытах было показано также, что и для взрослых возможность замещения зависит от ситуации в целом. Очень важным фактором для принятия замещения является степень интенсивности самой потребности. Опыты показывают, что ребенок более легко принимает ножницы из пластилина после того, как он уже наигрался настоящими, стальными. Вообще, чем сильнее потребность, тем меньшей становится ценность замещающего действия. С другой стороны, тенденция к замещающему действию усиливается вместе с усилением напряжения самой потребности.

Взгляды Левина — Слиозберг представляют для нас интерес в нескольких отношениях. В них причудливо переплетаются фрейдистские и антифрейдистские толкования. У Фрейда заимствованы два важных момента: во-первых, положение о том, что переход в ирреальные слои происходит в результате неудовлетворения потребности в реальном слое и связанного с этим слишком большого напряжения; во-вторых, понятие о замещении одних предметов или действий, связанных с удовлетворением потребностей, другими.

Вместе с тем принципиально отличным является понимание слоев различной степени реальности. Каждый из этих слоев характеризуется прежде всего не тем, что в нем представлено (представлено в них всегда одно и то же — реальность), а тем, как представлено, и тем самым степенью жесткости представленного содержания, текучестью и динамичностью происходящих в этом слое процессов. Различные слои психической жизни личности от реального до высших форм ирреального, как они представлены у К. Левина, можно понять как различные формы существования реального. Собственно говоря, Левин и ставит проблему о взаимоотношениях между различными формами существования потребностей и уровнями, в которых они могут быть удовлетворены.

Исследования, проведенные сотрудниками Левина, показывают, что замещающая ценность действий тем выше, чем более реальным является замещающее действие. Это значит, что действия в ирреальном слое в отношении удовлетворения потребностей обладают минимальной замещающей ценностью. Правильнее было бы сказать, что удовлетворение потребности в ирреальном слое невозможно[10]. Но вместе с тем, чем сильнее потребность, тем тенденция к замещающему действию усиливается.

Уже простая отсрочка удовлетворения какой-либо потребности предполагает переход этой потребности в новую форму существования. Левин характеризует динамику действий в этом слое как менее жесткую, более текучую и динамичную. Однако какой бы ни была эта динамика, действия в ирреальном слое не могут приводить к удовлетворению потребностей.

Естественно, возникает вопрос: что же происходит с потребностью в результате перехода в ирреальные слои и действий в этих слоях? На этот вопрос Левин не дает ответа. На него пока можно ответить только гипотетически. Возникновение и исчезновение потребностей возможно только в реальном их удовлетворении или неудовлетворении, т. е. только в реальном слое, выражаясь языком Левина. Ни одна потребность не может возникнуть сразу в идеальной форме и не может исчезнуть, получив удовлетворение благодаря переходу в эту форму. Однако вполне возможна и реально существует деятельность на основе потребностей в идеальном плане. Можно указать, например, на предвосхищение удовлетворения или неудовлетворения потребности, на отсрочку, на примеривание способов или средств удовлетворения и т. д. Мечты и грезы — форма внутренней психической деятельности на основе потребностей. Все внутренние действия с потребностями не остаются безразличными для их содержания и уровня напряженности. Такая внутренняя психическая деятельность уточняет и оформляет содержание потребностей, обостряет или сглаживает их напряженность. Но только реальной жизни принадлежит решающая роль в их фиксации или устранении.

Левин и Слиозберг уловили, как нам представляется, одну из важнейших особенностей детской игры. Они указывают, что игра — это, с одной стороны, особый слой реальности, а с другой, что действия в игре по своей динамике близки к действиям в «ирреальных слоях». Эта двойственность — действительно одна из типичных черт игры, в которой ребенок, преображаясь сам, преображает вовлекаемые в игру предметы и действует с ними, опираясь на те значения, которые он сам же им придал.

Важным является утверждение, что игра — это все же сфера реальности. И это действительно так. Игра не есть ирреальность. Поэтому в ней, как это будет показано в экспериментальной части нашего исследования, есть жесткость, свойственная реальности. Ребенок действует в игре с предметами, относящимися к реальной жизни. Вместе с тем в игре очень широко представлены замещающие предметы и

замещающие действия. Какая же сфера действительности остается в игре реальной? На этот вопрос Слиозберг и Левин не дают ответа. Ведь вполне возможно такое положение, что переход в идеальный план в отношении одних элементов действительности создает возможности для более глубокого проникновения в другие ее элементы, в другие сферы реальности. Как известно, часто бывает так, что некоторый отлет от действительности есть одновременно более глубокое проникновение в нее. Эти вопросы остаются нерешенными.

Динамика замещения, широко представленная в игре, ставит во всей полноте вопрос о возможности удовлетворения потребностей в игре. Действительно ли в игре удовлетворяются какие-либо потребности, и если удовлетворяются, то какие?

На этот вопрос можно ответить также только гипотетически. В игре могут удовлетворяться некоторые потребности в той мере, в какой действия носят реальный, а не воображаемый характер. Так, если ребенок вступает в игре в реальные отношения со своими товарищами, то эти реальные отношения могут удовлетворять определенным потребностям, например потребности в общении с товарищами. Однако в той сфере, в которой ребенок действует в игре в воображаемом плане, потребности не могут быть удовлетворены.

Предположим, Фрейд прав в своем утверждении, что вся игра детей находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, — стать взрослыми и делать так, как делают взрослые.

Может ли игра удовлетворить это желание? Конечно, нет. Именно игровые действия проводятся ребенком в воображаемом плане. Ребенок берет на себя роль взрослого, действует с предметами, замещающими реальные предметы, сами действия носят изобразительный, а не реальный характер. Следовательно, действуя в этом плане, ребенок не может удовлетворить свои желания. Что же в таком случае происходит с желаниями (потребностями) в игре? Можно предположить, что в игре они только и оформляются и формируются как потребности.

При возникновении игры, как это мы попытаемся показать в экспериментальной части исследования, ребенок еще даже не знает, что значит быть взрослым. Он пользуется возможностями назвать себя именем взрослого человека, заменить настоящие предметы деятельности взрослого замещающими предметами (игрушками) и действует в этом не совсем еще оторвавшемся от реального (видимого, предметного) мира «как взрослый». Эта деятельность, такая изменчивая по своим сюжетам (мама, доктор, пожарный, шофер, милиционер и т. п.), всегда воспроизводит с различной широтой и глубиной разные стороны деятельности взрослых с предметами, а главное, их отношения, смысл и мотивы деятельности. Происходит процесс кристаллизации, оформление первоначально неясной, смутной тенденции в потребность. Формируется потребность в серьезной, общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности[11]. А это и значит, что возникает потребность быть как взрослый и жить как взрослые. Эту свою потребность ребенок не может удовлетворить в игре. Ее возникновение и оформление приводят, наоборот, к свертыванию ролевой игры. Оформившаяся в игре новая социальная по своей природе потребность находит свою реализацию и удовлетворение в различных исторических условиях по-разному: или в реальном труде совместно со взрослыми, или в учебной деятельности.

Таким образом, если рассматривать игру со стороны потребностной сферы ребенка, то она не есть форма осуществления вытесненных желаний, и не форма навязчивого воспроизведения условий, при которых возникло вытеснение, и не форма осуществления остаточных изначально детских желаний. Игра не есть также особый замкнутый в себе и противопоставленный миру взрослых особый мир ребенка. Она

есть один из основных путей становления высших форм специфически человеческих потребностей. Игра направлена в будущее, а не в прошлое.

К. Левина и его сотрудников игра интересовала прежде всего как модель, на которой могут быть исследованы некоторые вопросы динамики эффективно-потребностной сферы. Поэтому у К. Левина и нет попыток выяснить психологическую природу игры или определить ее значение для психического развития.

"В работах Ж. Пиаже проблемы психологии детской игры рассматриваются совсем в ином плане. Они входят органической частью в его теорию развития интеллекта. До основной работы, в которой Пиаже изложил свое понимание игры и ее значения в развитии интеллекта (J. Piaget, 1945), им были проведены, во-первых, ставшие уже классическими исследования о самых ранних стадиях становления интеллекта (рождение и развитие сенсомоторного интеллекта) и, во-вторых, исследования особенностей операциональных форм мысли, уже предполагающих наличие представлений.

Ж. Пиаже в введении к книге, посвященной формированию символа у ребенка (ibid.), пишет, что для него важно было установить мост между сенсорно-двигательной деятельностью и операциональными формами мысли. Задача заключалась в том, чтобы проследить самое начало возникновения представлений. Эту задачу Пиаже и решает на основе анализа развития, с одной стороны, подражания, которое при отсроченном воспроизведении модели предполагает наличие представления о ней, и, с другой стороны, символической функции, которая наиболее ярко представлена в символической игре ребенка и которая предполагает дифференциацию «означающего» от «означаемого», т. е. символа от вещи или действия.

Именно в связи с этой последней задачей Пиаже уделяет большое внимание так называемой символической игре, ее природе и значению в развитии интеллекта.

Мы уже касались взглядов Пиаже на игру, развивавшихся им в ранних работах. В них проблема игры затрагивалась в связи с проблемой эгоцентризма. Пиаже считал игру одним из наиболее ярких проявлений этой особенности детской мысли, лежащей между аутистической мыслью самого раннего периода и логической мыслью, развивающейся на основе столкновения с реальностью и зрелой мыслью окружающих ребенка взрослых. Наше отношение к теории двух миров мы уже высказали.

Работа Ж. Пиаже (1945), специально посвященная формированию символа, уточняет, продолжает и углубляет эти более ранние взгляды на игру. Это исследование, так же как исследование, посвященное рождению интеллекта и описанию стадий развития сенсомоторного интеллекта, основано на фактах, полученных в ходе наблюдений за развитием детей, книга эта насыщена многочисленными, очень интересными наблюдениями. Мы должны быть прежде всего благодарны Ж. Пиаже за реабилитацию этого метода и за доказательство того, что наблюдение психологом хода развития, особенно в ранних возрастах, может доставить исследователю факты, которые никаким другим способом не могут быть добыты.

Правда, характер наблюдений, так, как они представлены в приведенных примерах, вызывает некоторые сомнения. Это прежде всего почти полное отсутствие фактов, говорящих о системе взаимоотношений детей и воспитывающих их взрослых. В примерах присутствует только сам Пиаже (как наблюдатель-экспериментатор) и ребенок. Остается совершенно неизвестным, что происходило между сеансами наблюдений, соединенных с элементами экспериментирования. Это, естественно, ограничивает возможности правильной интерпретации полученных фактов, а тем самым и генезиса символической функции. Вместе с тем и подражание, и

первоначальное использование одного предмета вместо другого, т. е. возникновение символа, рождается внутри совместной деятельности ребенка со взрослым: подражание — внутри деятельности общения ребенка и взрослого, а использование одного предмета в качестве «обозначающего» для другого — внутри совместной деятельности по овладению действиями с предметами.

Ж, Пиаже специально подчеркивает, что его собственные дети, которых он наблюдал, были избавлены от влияний взрослых (подсказанные игры и т. д.) и от педагогической «мании» нянек и в силу этого показали хотя и более медленный, но, по мнению Пиаже, более правильный прогресс в развитии подражания, чем дети, подвергавшиеся постоянному вниманию со стороны окружения.

Как удалось создать такую обстановку, совершенно непонятно. Можно ли лишить детей раннего возраста ухода со стороны взрослых, общения между взрослыми и ребенком? Мы думаем, что это невозможно. Да и примеры, приводимые самим Пиаже, показывают, что такое взаимодействие имело место. Вот только один из них: «Жаклина изобретает новый звук, просовывая свой язык между губами: что-то вроде "пфс". Тогда ее мать воспроизводит этот звук; обрадованная Жаклина повторяет его в свою очередь с улыбкой. Происходит длительное взаимное подражание: 1) Жаклина произносит "пфс"; 2) ее мать имитирует, и Жаклина смотрит на нее, не шевеля губами; 3) как только мать останавливается, Жаклина вновь начинает и т. д. Потом, после длинной спокойной паузы, я сам произношу: "пфс". Жаклина смеется и немедленно имитирует. Такая же реакция на следующий день с утра (до того, как стихийно произведен звук, о котором идет речь) и весь день» (1945, наблюдение 9).

Перед нами яркий пример общения взрослых с ребенком и совершенно очевидного закрепления взрослыми определенного способа этого общения. Таких примеров в исследовании множество, и они ясно показывают, что изолировать развитие ребенка от взрослых, от общения и совместной деятельности с ними невозможно. Другое дело, как относиться к этому. Можно, как это и делает Пиаже, игнорировать систему отношений взрослого и ребенка и считать, что они не имеют значения в развитии. Такое игнорирование или попытка исключить воздействие взрослых содержит определенное понимание развития. Это понимание справедливо было названо А. Валлоном «робинзонадой», т. е. представлением о психическом развитии как о спонтанно развертывающемся процессе, проходящем в ходе стихийно складывающихся непосредственных столкновений ребенка с окружающим его миром вещей.

Но можно представлять себе процесс психического развития и иначе, как происходящий в форме развивающихся отношений — общения, взаимодействия и совместной деятельности ребенка со взрослыми, а само изучение процесса развития — как обязательно строго учитывающее характер этого взаимодействия, в идеальном же случае как сознательное построение системы отношений ребенка со взрослыми, а через это — и взаимодействия ребенка с миром вещей.

В ходе исследования подражания Пиаже установил ряд стадий этого вида поведения. Основной путь развития подражания, по интерпретации Пиаже, заключается в постепенном выделении этого вида поведения как аккомодации, стремящейся к модификации уже имеющихся у ребенка схем в зависимости от модели. При этом Пиаже четко различает подражательную аккомодацию от аккомодации, присущих интеллекту, в которых схемы прилагаются к материальному объекту в процессе различных способов его употребления. Именно в силу такого различения при изучении генеза подражания совершенно не рассматриваются действия с предметами, так как усвоение способов действий с предметами происходит будто бы не на основе моделей этих действий, предлагаемых ребенку взрослыми в качестве образцов.

Объектами, на которых устанавливались стадии подражания, являлись имитации звуков речи, различных движений рук, пальцев, лица или движений, соотносящих движения рук с различными частями тела; это скорее жесты, чем действия с объектами. В этом отделении процессов овладения ребенком действиями с предметами от овладения звуками речи и «беспредметными» жестами есть свои преимущества и неудобства для исследования. Преимущество заключается в том, что имитация моделей жестов, или «чистых движений», не затемнена непосредственными эмпирическими пробами действий с объектами и ориентацией движений на внешние их свойства. Неудобство заключается в том, что при этом нет возможности уловить самый механизм ориентации в модели, так как она является чисто сенсорной (визуально-двигательной или акустически-артикуляторной). В результате генез подражания скорее внешне описывается, чем объясняется. Остается совершенно неясным, что же делает ребенок с моделью «чистых движений», когда он их имитирует, и как происходит переход от стадии к стадии; особенно к последним стадиям подражания, когда, с одной стороны, ребенку удается сразу, с места, имитировать новые модели и, с другой стороны, перейти к отсроченным подражаниям, т. е. к подражаниям на основе представления.

Следует лишь сожалеть, что Пиаже не рассматривает возможных влияний возникшего подражания на развитие действий ребенка с предметами, по отношению к которым существуют фиксированные способы их употребления и носителями которых являются взрослые. Вместе с тем следует признать, что анализ подражания как чистой аккомодации возможен именно потому, что в качестве объекта были избраны «чистые движения» как модели, ибо в этих случаях ассимиляция вообще принципиально исключена.

По ходу изложения особенностей подражания на последней, шестой стадии Пиаже приводит ряд исключительно интересных наблюдений, выходящих за пределы собственно подражания. Приведем только один пример. «В 1; 6; 23[12] Жаклина смотрит иллюстрированную газету и фиксирует свое внимание на фотографии (очень уменьшенной) маленького мальчика, который широко открыл рот (мимика удивления, нечто вроде "О?!"). Тогда она старается воспроизвести этот жест, и ей это удивительным образом удается. Наблюдение является интересным, так как ситуация ни в чем не содержит контекста подражания: Жаклина ограничивается рассматриванием образа. Все, следовательно, происходит так, как будто, чтобы понять, что она видела, Жаклина должна была пластически это изображать» (1945, наблюдение 53).

Это наблюдение показывает, что ребенок использует свое тело и отдельные движения для своеобразного моделирования положения, движения или свойств некоторых предметов. На такое моделирование как способ познания путем своеобразного уподобления указывал также А. В. Запорожец.

Исследование подражания приводит Пиаже к мысли, что рождающийся мыслительный образ есть интериоризированное подражание. Сама мысль о том, что образы-представления рождаются из действий, является близкой советским исследователям. Однако подражание, которое, по мысли Пиаже, является чистой аккомодацией к модели «чистого движения», может лежать в основе только образа-представления этого движения, но не более того. Образ-представление предмета возникает на другой основе и предшествует интериоризации подражания.

Таким образом, по Пиаже, подражание есть выделившаяся из нерасчлененных сенсомоторных движений чистая аккомодация к визуальным или акустическим моделям.

Вся вторая часть книги Пиаже о формировании символа посвящена проблеме игры. В введении к этой части Пиаже дает определение игры. Игра, по мысли Пиаже, — это прежде всего простая ассимиляция, функциональная или воспроизводящая. Если интеллект, уточняет свою мысль Пиаже, приводит к равновесию между ассимиляцией и аккомодацией, а подражание продолжает аккомодацию, то игра есть, в сущности, ассимиляция или ассимиляция, преобладающая над аккомодацией. Все дальнейшее содержание этой части книги и направлено на доказательство этой мысли.

Трудности понимания концепции игры, да и всей концепции развития, предлагаемой Пиаже, связаны прежде всего с чрезвычайной неопределенностью тех процессов, которые он обозначает словом «ассимиляция». В книге «Психология интеллекта», вышедшей уже после книги о формировании символа у ребенка и представляющей собой итоги работ, проведенных Пиаже и его сотрудниками до 1946 г., Пиаже пишет: «Действие организма на окружающие его объекты можно назвать ассимиляцией (употребляя этот термин в самом широком смысле), поскольку это действие зависит от предшествующего поведения, направленного на те же самые или на аналогичные объекты. В самом деле, ведь любая связь живого существа со средой обладает той характерной особенностью, что это существо, вместо того чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру. Физиологически это означает, что организм, поглощая из среды вещества, перерабатывает их в соответствии со своей структурой. Психологически же происходит по существу то же самое, только в этом случае вместо изменений субстанциального порядка происходят изменения исключительно функционального порядка, обусловленные моторной деятельностью, восприятием и взаимовлиянием реальных или потенциальных действий (концептуальные операции и т. д.). Таким образом, психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться» (1969, с. 66)[13].

В введении ко второй части книги, в котором дано, как мы уже сказали, предварительное определение игры, Пиаже приводит фактические материалы. Они должны показать, как в ходе дифференциации первоначально слитых процессов ассимиляции и аккомодации возникают действия, в которых начинает преобладать ассимиляция. Это и есть возникновение игры. До такой дифференциации, несмотря на видимое преобладание ассимиляции, характерное для самых ранних периодов сенсомоторного развития, игры еще нет. Таким образом, Пиаже исключает из игры все так называемые функциональные игры первых месяцев жизни с собственным телом.

Рассмотрев все выдвигавшиеся различными авторами критерии игры (наличие цели в самой деятельности, противопоставленность игры работе, наличие удовольствия, относительная недостаточность организации действий, освобождение от конфликтов, супермотивация), Пиаже находит, что в их основе лежит преобладание ассимиляции над аккомодацией и что все эти феномены есть лишь проявления такого преобладания ассимиляции. Интересно отметить, что одним из неоспоримых и в общих чертах точных критериев игры Пиаже считает освобождение от конфликтов. Конфликты эти порождаются столкновением индивидуальной свободы и подчинения и в действительной жизни могут быть разрешены только путем подчинения, бунта или сотрудничества. В игре «я» берет за себя реванш либо путем ликвидации проблемы, либо тем, что решение становится приемлемым. Это происходит в результате все той же ассимиляции, благодаря преобладанию которой «я» подчиняет себе весь мир и именно поэтому освобождается от конфликтов.

Критически рассмотрев некоторые из теорий игры (теорию Грооса, теорию рекапитуляции, теорию Бойтендайка), Пиаже дает свою интерпретацию игры, исходя из структуры мышления ребенка.

Ж. Пиаже выделяет три основные, связанные в один ряд структуры игры: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами. Все они сходны в том, что являются формами поведения, в которых преобладает ассимиляция; их различие в том, что на каждом этапе развития действительность ассимилируется разными схемами. Пиаже прямо указывает, что упражнение, символ и правило являются тремя последовательными этапами, которые характеризуют большие классы игр с точки зрения их умственных структур. Какова структура мысли ребенка на том или ином этапе развития, такова и его игра, ибо игра есть не что иное, как ассимиляция действительности в соответствии со структурой мысли. Все свои рассуждения по этому поводу в отношении наиболее интересной для нас символической формы игр Пиаже резюмирует в формуле: символическая игра есть эгоцентрическая мысль в чистом виде. Игра, по Пиаже, имеет своей основной функцией защитить «я» ребенка от вынужденных аккомодации к реальности. Символ, будучи личным, индивидуальным, аффективным языком ребенка, и является основным средством такой эгоцентрической ассимиляции.

В одной из работ, обобщающих материалы по психологии ребенка, Ж. Пиаже и Б. Инельдер (J. Piagetet B. Inhelder, 1966), резюмируя свои взгляды на символическую игру, указывают, что символическая игра знаменует несомненно высшую точку развития детской игры. В жизни ребенка она выполняет существенную функцию. Ребенок, вынужденный непрерывно приспосабливаться к социальному миру взрослых, интересы и правила которых остаются по отношению к нему внешними, и к физическому миру, который он еще плохо понимает, не может удовлетворить аффективные и даже интеллектуальные потребности своего «я» посредством той адаптации, которая для взрослых является более или менее полной, но остается для ребенка тем более незаконченной, чем он моложе.

Следовательно, для его аффективного и интеллектуального равновесия, для того чтобы он мог располагать участком деятельности, мотивация которой состоит не в приспособлении к реальности, но, напротив, в ассимиляции в состав своего «я» свободно и без разрешения, нужна игра. Она преобразует реальность через более или менее чистую ассимиляцию, соответственно потребностям своего «я», тогда как подражание есть более или менее чистая аккомодация ко внешним моделям, а интеллект есть равновесие между ассимиляцией и аккомодацией.

Существенным инструментом социальной адаптации является язык, который не изобретается ребенком, но передается ему в законченной форме, обязательной и общественной по природе. Этот язык неспособен выразить потребности ребенка или жизненный опыт его «я». Поэтому, по мысли Пиаже и Инельдер, ребенку необходим особый язык, который был бы средством собственного индивидуального выражения, т. е. системой обозначающих, сконструированной им самим и используемой по его желанию; таким языком является система символов, свойственных символической игре. Символическая игра является не только ассимиляцией реальности «я» как игра вообще, но ассимиляцией, усиленной символическим языком, сконструированным самим ребенком и преобразуемым по прихоти его потребностей.

Положительно отозвавшись о теории Бойтендайка, авторы считают ее гораздо более глубокой, чем теория Грооса. Вместе с тем, по их мысли, особенности «детской динамики», которую Бойтендайк считает конституирующей для игры, недостаточны для объяснения специфических особенностей игры. Именно поэтому оказалось необходимым обратиться к полюсу ассимиляции в «я». Инельдер и Пиаже несколько раз подчеркивают, что в символической игре ассимиляция происходит благодаря своеобразному использованию семиотической функции, заключающемуся в произвольном конструировании символов для выражения всего того в жизненном опыте ребенка, что не может быть выражено и ассимилировано средствами языка.

Этот символизм, «центрированный» на своем «я», заключается не только в формулировании и выражении различных осознаваемых интересов субъекта. Пиаже подчеркивает, что символическая игра часто имеет своим основанием бессознательные конфликты: сексуальные интересы, защиту от тревоги, фобии, агрессивность или идентификацию с агрессором, уход от опасности риска или конкуренции и т. д. В этих случаях символизм игры близок к символизму сновидения. Именно на этом основаны методы детского психоанализа, использующие материал детских игр.

Представления Ж. Пиаже об игре как выражении бессознательных конфликтов и сближение символизма игры с символизмом сновидений демонстрируют близость его понимания игры к психоаналитическому.

Анализ эволюции взглядов Ж. Пиаже приводит нас к выводу, что его первые представления об игре как проявлении чистой эгоцентрической мысли не изменились, а были углублены при анализе символической игры. Игра в последних работах Ж. Пиаже представлена не просто как эгоцентрическая ассимиляция, но как такая эгоцентрическая ассимиляция, в которой используется особый язык символов, создающий возможность ее наиболее полной реализации.

При чтении книги Ж. Пиаже о формировании символа у ребенка и анализе помещенных в ней фактических материалов бросается в глаза, что интерпретация символической игры как преобладающей ассимиляции проводится в ущерб фактам, часто противоречит им и носит характер скорее толкований, чем доказательства.

В теории Пиаже имеются внутренние противоречия. Укажем только на некоторые из них. Так, Флейвелл пишет, что с точки зрения самого Пиаже «ассимиляция по своей природе — процесс консервативный в том смысле, что его основной функцией является превращение незнакомого в знакомое, сведение нового к старому. Новая ассимилирующая система всегда должна быть только вариантом ранее приобретенной, а это обеспечивает и постепенность, и непрерывность интеллектуального развития» (1967,с. 75).

Но ведь игра является не консервативной силой, а, наоборот, деятельностью, производящей подлинную революцию в отношении ребенка к миру, в том числе и в переходе от «центрированного» мышления к «децентрированному». Она играет прогрессивную роль в развитии всей личности ребенка, включая переход его мышления на новую, более высокую ступень. Символическая игра как раз не есть эгоцентрическая мысль в чистом виде, как думает Пиаже, а, наоборот, ее преодоление. В игре непонятное становится частично понятным путем

особых действий, ориентирующих ребенка в этом непонятном. Игра — это, скорее, выражение новой, но еще слабой, неокрепшей мысли, требующей опоры на действия с вещами, чем проявление старой, отживающей и не справляющейся с новыми задачами эгоцентрической мысли. Да, в игре ребенок пропускает через переживание новые поразившие его явления, и поглощенность ребенка этим переживанием отмечают как важную черту почти все исследователи игры. Но это особая форма переживания путем его вынесения вовне, материализации и действенного воссоздания. В игре ребенок действует со своими переживаниями, он выносит их вовне, воссоздавая материально условия их возникновения, переводит их в новую форму, можно сказать, гностическую.

У Пиаже есть очень много примеров, показывающих это убедительно и наглядно. Так, он часто упоминает о символизации его дочерью колокольни и мертвой утки. В уже цитированной работе он описывает такие примеры. Девочка, которая задавала

разнообразные вопросы относительно механизма колоколов, наблюдаемых на старой деревенской колокольне во время каникул, становится неподвижно возле стола своего отца и издает оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю». — «Не говори со мною, — отвечает малышка. — Я — церковь». Точно так же глубоко пораженная видом ощипанной утки на кухонном столе, девочка оказывается вечером распростертой на диване, так что ее считают больной, осаждают ее вопросами, которые сначала остаются без ответа, затем раздается приглушенным голосом:

«Я — мертвая утка».

Пиаже считает, что в этих примерах имеет место «ассимиляция в мое «я». Мы этого не находим. Это, скорее, моделирование материальными действиями своего тела, его положением поразивших ребенка явлений, а через это выделение и ориентация в их свойствах — вертикального неподвижного предмета, издающего шум, в одном случае и горизонтально неподвижного и беззвучного, без признаков жизни — в другом.

Таким образом, следует решить — или игра есть господство ассимиляции, подчинение действительности эгоцентрической мысли, и тогда она не имеет прогенеративного значения для психологического развития, или она есть новая, рождающаяся форма мысли, пусть еще не окрепшая и требующая для своего функционирования своеобразных «костылей», материальных опор, и тогда она имеет важное значение для формирования этих новых форм мысли. (Мы рассматриваем в данном случае значение игры узко, в тех рамках, которые поставил этому рассмотрению Пиаже.)

Сомнения вызывает и понимание Пиаже символа: как он представлен в игре ребенка. Пиаже неоднократно подчеркивает различие между символом и знаком, и это верно. Он считает игровой символ индивидуальным языком ребенка, подчеркивая всячески его личное значение. Вместе с тем остается в стороне принципиальное отличие игрового символа от всяких других символических обозначений. Так как символ является средством для проекции «символических схем» на другие предметы, то — по мысли Пиаже — в игре становятся открытыми пути для ассимиляции чего угодно с чем угодно, при этом любая вещь может служить фиктивным заместителем для любой вещи. В действительности это не совсем так.

Л. С. Выготский в работе «Предыстория письменной речи» писал: «Как известно, в игре для ребенка одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом неважно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает, а наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры: комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функцию знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл» (1935, с. 77—78). Нельзя поэтому согласиться с Пиаже в его сближении символизма игры и символизма сновидений. Это две совершенно различные функции и две различные динамики.

Интересно, что Пиаже детально анализирует процесс возникновения символа и останавливается на пороге расцвета символической игры там, где она приобретает развернутую форму ролевой игры. Это не случайно. Пиаже считает, что при переходе к этой форме игры символизм теряет свою чисто ассимилятивную функцию. Он даже говорит, что «чистый» индивидуалистический символизм при этом убывает, так как начинают вмешиваться коллективные связи и социальные отношения. Нам же

представляется, что анализ именно развернутой формы игры дает возможность понять функцию символов и сущность игры как особого типа деятельности ребенка в целом.

Концепция детской игры Пиаже является одной из наиболее законченных, хотя и ограниченных рамками только интеллектуального развития. Она заслуживает значительно более детального анализа, чем проделанный нами в данном очерке, но это потребовало бы целой книги. Такой анализ было бы важно проделать еще и потому, что, как нам кажется, внутренние противоречия всей системы взглядов Пиаже на интеллект и его развитие в концепции игры представлены наиболее рельефно. Несомненная заслуга Пиаже состоит в том, что он поставил проблему игры в связь с переходом от сенсомоторного интеллекта к мышлению в представлениях, а правильная постановка вопроса в науке иногда бывает важнее решения. Во всяком случае, после этих работ нельзя при рассмотрении проблемы развития интеллекта пройти мимо игры и ее роли в этом развитии.

Нам представляется, что Пиаже рассматривает роль игры в развитии мышления ребенка слишком узко, что ее значение более глубоко.

Не можем мы согласиться и с объяснениями игры как чисто эгоцентрической деятельности, сближающими позиции Пиаже со взглядами психоаналитиков. Критические замечания, высказанные нами при анализе фрейдистского понимания игры, относятся в значительной степени и к общим взглядам Пиаже на игру как чистую эгоцентрическую ассимиляцию.

Наконец, необходимо вкратце остановиться на взглядах, развиваемых французским психологом Ж. Шато (1955, 1956). Критикуя теории Грооса и всех тех авторов, которые понимают игру как выражение многочисленных и разнообразных тенденций и потребностей, выражающихся в игре, Шато указывает, что подобные теории, отмечая специфику отдельных видов игр, не раскрывают сущности игровой деятельности. Психоаналитики, по мнению Шато, следовали в том же направлении, но еще более узкими путями, пытаясь истолковывать игры для выявления скрытых комплексов. Чисто практические цели, которые при этом преследовались психоаналитиками, привели к тому, что все игры стали рассматриваться как символическое выражение более или менее скрытых тенденций.

Шато не отрицает наличия удовольствия в игре, но полагает, что наслаждение, получаемое ребенком в игре, — это моральное наслаждение. Такое моральное наслаждение связано с тем, что в каждой игре есть определенный план и более или менее строгие правила. Выполнение этого плана и правил создает особое моральное удовлетворение. Отсюда, по мнению Шато, понятно, почему игра для ребенка серьезна. Игра есть самоутверждение; ее результат есть известное достижение, овладение новым образцом поведения взрослого. У ребенка нет других способов самоутверждения, кроме игры. Даже в функциональных играх имеются элементы самоутверждения, проявляющиеся во всевозможном варьировании усвоенного поведения и в распространении его на все новые и новые области.

Функциональные игры, характерные для раннего детства, имеют место и в дошкольном возрасте, и здесь в них еще более ясно выражены элементы стремления к определенным достижениям, к самоутверждению. Имитационные игры, возникающие на втором году жизни и бурно развивающиеся в дошкольном возрасте, включают идентификацию с моделью и вследствие этого могут быть средством самоупражнения в познании и понимании других, а тем самым и оружием против эгоцентризма. Они содействуют выяснению различий, имеющихся в действительности между положением ребенка и взрослых. Имитационные игры в конце концов развиваются в игры, в которых сама имитация становится целью. Эволюция имитационных игр, по

мнению Шато, показывает, что эти игры, как и другие, являются только поводом продемонстрировать определенные качества или достижения.

Как и другие игры, игры-имитации свидетельствуют главным образом о самоутверждении личности в целом. Наиболее ясно эта тенденция к самоутверждению обнаруживается в играх с правилами. В большинстве случаев эти игры общественные, и поэтому самоутверждение принимает здесь характер социального самоутверждения в группе и посредством группы.

Отсюда совершенно естественно Шато приходит к заключению, что всякая игра есть испытание воли, а тем самым школа волевого поведения, следовательно, школа личности.

Прежде всего необходимо отметить, что хотя Шато и пользуется термином «самоутверждение», но понимает его не как компенсацию неполноценности, которая возникает в результате давления со стороны взрослых, и не как тенденцию к господству, что характерно для адлерианских концепций. Самоутверждение у Шато — это выражение стремления к совершенствованию и преодолению трудностей, к все новым и новым достижениям. Такое стремление к самоусовершенствованию Шато считает типически человеческой особенностью, отличающей ребенка от детенышей животных.

Ж. Шато уделяет много внимания анализу игр с правилами, в которых элементы волевого поведения, преодоление трудностей, социальное утверждение через подчинение правилам представлены очень рельефно. Однако, исследовав этот тип игр, Шато распространил их понимание на все виды игр, в частности и на игры с ролями или, как он их называет, имитационные игры. Правда, для этого имеются известные основания, так как во всякой игре с ролями, несомненно, есть скрытые, содержащиеся в роли правила, которым подчиняется ребенок, выполняющий ту или иную роль. В имитационных играх имеют место элементы волевого поведения, заключающиеся в преодолении моментально возникающих желаний и в действовании, как выражался Л. С. Выготский, «по линии наибольшего сопротивления». Однако суть ролевой игры заключается не в этом.

Самоутверждение — «самоусовершенствование», о котором пишет Шато как основном содержании всякой игры, тоже не присуще ребенку изначально. Предположить, что тенденция к самоутверждению дана ребенку изначально, было бы, с точки зрения и самого Шато, неправильным, так как приближало бы его взгляды ко взглядам тех, кто вслед за Гроосом видел в игре лишь проявление определенных, заранее данных тенденций. Игра может стать формой самоутверждения и самоусовершенствования тогда, когда эти тенденции станут основным содержанием жизни личности. Психологические исследования показывают, что тенденция к самоусовершенствованию появляется в ходе развития довольно поздно, во всяком случае за пределами дошкольного детства. Следовательно, эта тенденция не может лежать в основе игр в младших возрастах. Конечно, и в процессе функциональных игр и в имитационных играх что-то развивается, совершенствуется. Но ребенок не потому играет, что ему имманентно присуща тенденция к самоусовершенствованию, а потому самоусовершенствуется, что играет.

Волюнтаристские взгляды, развиваемые Шато, хотя и являются хорошим противоядием против излишней интеллектуализации игры, которая свойственна таким психологам, например, как Дьюи, но они также односторонни и не объясняют ни происхождения, ни природы игры, в частности ролевой.

В работах Шато есть много ценных наблюдений и мыслей. Нам представляется важной мысль, что имитационные игры содействуют выяснению различий, которые имеют место между положением ребенка и взрослых в действительной жизни.

В нашем критическом обзоре мы старались проследить, как развивались теории игры с конца XIX в. и до настоящего времени. Каждый из исследователей, взглядов которого мы касались — Гроос и Бойтендайк, Фрейд и Бюлер, Коффка и Левин, Пиаже и Шато, — внесли свой вклад в решение проблем психологии игры. По ходу изложения взглядов каждого из этих исследователей мы пытались выяснить этот вклад. Одновременно мы исследовали и тупики, к которым приводят те или иные гипотезы. Выяснение таких тупиков имеет в науке очень важное значение, иногда не менее важное, чем положительные вклады, так как закрывает не приводящие к результату пути.

Прежде всего следует отметить, что общий подход к выяснению природы игры, который применялся при анализе игры животных, почти механически переносился на выяснение природы детской игры. Этот подход себя не оправдал.

История разработки проблем психологии игры показывает также, что «глубинные» теории, т. е. теории, исходящие из представления о том, что детская игра есть проявление унаследованных инстинктов или глубинных влечений, не могут привести к решению вопроса. В основе этих тенденций лежит представление о тождественности процессов психического развития у детенышей животных и у ребенка человека.

Не могут привести к успеху и те натуралистические теории, которые хотя и отрицают наследственную основу игры ребенка, но представляют процесс его психического развития по типу приспособления к среде, а человеческое общество — в качестве среды его обитания.

У всех перечисленных авторов ребенок рассматривается изолированно от общества, в котором он живет и частью которого является. Ребенок и взрослые, развитие их отношений, изменение места ребенка в обществе совершенно выпали из поля зрения исследователей. Более того, эти отношения рассматриваются как не имеющие прямой связи с психическим развитием. Даже и тогда, когда рассматривается подражание, которое несомненно является фактом связи ребенка и взрослого, оно выступает как имитация физической модели и не включается в контекст общения взрослого с ребенком, т. е. выступает чисто натуралистически. Почему-то совершенно забывается, что ребенок живет в обществе людей и в обстановке человеческих предметов, за каждым из которых закреплен определенный общественно выработанный способ действий, носителем которого является взрослый человек. Не видят и того, что на предметах не написан способ действий с ними, а на действиях — их человеческий смысл. Наконец, не замечают и того, что способ действий с предметом может быть освоен ребенком только через образец, а смысл действия — только через включение действия в систему межчеловеческих отношений.

Этот путь, прямо противоположный приведшему в тупик натуралистическому пониманию игры, путь исследования игры как формы жизни и особой деятельности ребенка по ориентации в мире человеческих действий, человеческих отношений, задач и мотивов человеческой деятельности, еще не был опробован. Его мы и избрали.

3. Проблемы психологии игры в советской психологической науке

В дореволюционной русской психологии наиболее значительные высказывания об игре принадлежат К. Д. Ушинско-му и А. И. Сикорскому. К. Д. Ушинский, по традиции того времени, рассматривал игру в связи с работой воображения, хотя и

считал ошибочными взгляды на детское воображение как на сильное, богатое и могучее. «Такой взгляд, — писал К. Д. Ушинский, — имеют многие на детское воображение и думают, что с возрастом оно слабеет, тускнеет, теряет живость, богатство и разнообразие. Но это большая ошибка, противоречащая всему ходу развития детской души. Воображение ребенка и беднее, и слабее, и однообразнее, чем у взрослого человека, и не заключает в себе ничего поэтического, так как эстетическое чувство развивается позже других, но дело в том, что и слабенькое детское воображение имеет такую власть над слабой и еще не организовавшейся душой дитяти, какого не может иметь развитое воображение взрослого человека над его развитой душой» (1950, с. 434).

Интересно, что К. Д. Ушинский в середине прошлого столетия отмечал ту особенность детской игры, которая впоследствии стала основой использования игры как прожективной методики. «Мы хорошо познакомились бы с душою взрослого человека, — писал К. Д. Ушинский, — если бы могли заглянуть в нее свободно; но в деятельности и словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся; тогда как дитя в своих играх обнаруживает без при-! творства всю свою душевную жизнь» (1950, с. 438). Высоко оценивая значение игры для развития, он отмечал, что «в игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя — существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя — уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» (там же, с. 439).

Мы не найдем у К. Д. Ушинского собственно теории игры, он лишь указывал на ее большое значение в развитии и воспитании ребенка.

А. И. Сикорский рассматривал игру главным образом со стороны умственного развития. «За исключением сна и времени, потраченного на неприятные чувства, все остальное время здоровый ребенок обыкновенно употребляет на умственную работу, которая у него состоит из наблюдений, игр и забав» (1884, с. 87). «Главнейшим пособием или орудием умственного развития в раннем детстве, — считает Сикорский, — служит неутомимая умственная деятельность, которую обыкновенно называют играми и забавами» (там же, с. 97).

Отметив, что детские игры не были предметом его научного исследования, А. И. Сикорский пишет: «Ознакомление с играми и забавами детей бесспорно принадлежит к числу предметов, заслуживающих полного внимания со стороны психолога. В самом деле, ежедневный опыт показывает, что игры составляют главнейшую сторону детской жизни, что дети предаются им с поразительной неутомимостью. Легко также убедиться и в том, что сложность и разнообразие игр и интерес, который обнаруживают к ним дети, растут и увеличиваются по мере умственного развития ребенка; параллельно с этим в организации игр более и более сказываются фантазии и творчество ребенка. Вообще можно сказать, что игры удовлетворяют какому-то неумолимому умственному запросу, который побуждает ребенка к неусыпной деятельности» (1884, с. 99).

Если К. Д. Ушинский подчеркивал значение игры для общего развития души — как сказали бы мы сегодня, для развития личности и ее моральной стороны, — то А. И. Сикорский отмечал роль игры в умственном развитии и умственном воспитании.

Появление работ К. Грооса оказало влияние и на русских психологов. В период, непосредственно предшествовавший Октябрьской революции, эта теория была господствовавшей, иногда перемежаясь с популярной в то время теорией

рекапитуляции. Так, В. П. Вахтеров писал: «...мы ближе всего подходим к теории Грооса, который смотрит на игру как на средство естественного самовоспитания детей, но в то же время не согласны с ним в некоторых положениях, и прежде всего в том, будто игры имеют целью подготовить детей к предстоящей им практической деятельности.

Дети с помощью игры стремятся развить все свои органы, рефлексы, инстинкты, нервные приборы и вообще все задатки в известной последовательности, напоминающей, за некоторыми исключениями, историю рода» (1913, с. 448).

Другой представитель русской педагогической психологии — Н. Д. Виноградов (1916), принимая в основном теорию Грооса и очень высоко оценивая ее, делает к ней несколько дополнений, относящихся к играм детей. Он считает, что Гроос недостаточно учитывает чисто «человеческие факторы»: а) воображение; б) подражание; в) эмоциональные моменты.

В нашу задачу не входит сколько-нибудь систематическое изложение истории развития взглядов советских психологов на игру. Все советские психологи, которые так или иначе касались проблем психологии игры (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе), работали почти одновременно. Все они были прежде всего психологами, разрабатывавшими общие проблемы психологии, и детская психология, психология детской игры являлись для большинства из них частными вопросами, к которым прилагались их общие концепции. Хотя взгляды их во многом расходились, за исключением нескольких замечаний С. Л. Рубинштейна по поводу взглядов Л. С. Выготского, мы не находим материалов о дискуссиях между ними. Интерес советских психологов концентрировался вокруг проблем детской игры, и они почти не касались психологии игры животных.

В советской психологии впервые с совершенно новых позиций поставил проблему психологии игры М. Я. Басов. Характеризуя в самом общем виде свою постановку вопроса, М. Я. Басов пишет: «...своеобразие игрового процесса основано на особенностях взаимоотношения индивидуума со средой, на почве которых он возникает. Это положение имеет важное принципиальное значение, так как оно переносит центр тяжести проблемы с личности на объективные условия ее существования. Обычно рассуждают иначе, сводя всю проблему к тем или иным отношениям, существующим в самой личности; в качестве таковых одни выдвигали "избыток сил" (теория Шиллера — Спенсера); другие, напротив, недостаток их (теория игры как отдыха Лацаруса); третьи обращали внимание на биологическую целесообразность игры как средства для упражнения органов и функций и подготовки их к будущей неигровой деятельности (теория Грооса); наконец, четвертые выдвигают на передний план эмоциональный фактор, сводя все к удовольствию от деятельности (Бюллер), и т. д. ...

Понять игру изнутри, со стороны самой личности, можно только путем структурного анализа ее как общего типа поведения, принимая во внимание всю совокупность характеризующих ее черт и их взаимной связи. Однако этот взгляд изнутри сам по себе недостаточен, так как структурные особенности типа поведения определяются характером взаимоотношений организма со средой, а эти последние, в свою очередь, зависят от всей совокупности условий существования данного организма»(1931, с. 650).

Анализируя объективные условия существования, присущие детству и приводящие к игре с ее особыми структурными особенностями, М. Я. Басов указывает, что для них наиболее характерным является отсутствие у ребенка каких-либо определенных

обязательств, так как его существование обеспечивается родителями, а общественных обязанностей на нем еще никаких нет.

Эта свобода во взаимоотношениях со средой, по мысли М. Я. Басова, и приводит к особому виду поведения, главной движущей силой и особенностью которого является процессуальность.

Указывая на то, что в игре есть определенное социальное содержание, М. Я. Басов подчеркивает: «Но есть ли какое-нибудь содержание и целенаправленность в игре или нет, — все равно главным фактором в развитии данной деятельности является не содержание и не цель, а процессуальность; содержание и целенаправленность составляют лишь внешнюю форму игрового процесса, но не его внутреннее существо» (1931,с.344).

Сотрудники М. Я. Басова — Е. О. Зейлигер и М. А. Левина провели структурный анализ игровой деятельности детей дошкольного возраста. Этот анализ показал, что на протяжении дошкольного периода развития происходят существенные сдвиги как в характере стимуляции игровых процессов, так и в характере организации или структурных формах игрового процесса. Эти данные интересны. Согласно им, во-первых, падает относительное значение внутренних стимулов и возрастает значение внешнесоциальной стимуляции и, во-вторых, структура игрового процесса развивается от простой временной цепи актов, через ассоциативно-детерминированную к апперцептивно-детерминированной структуре, что свидетельствует о возрастании внутренней организации игрового процесса.

Эти данные находятся в некотором противоречии с представлениями об игре как о чисто процессуальной деятельности. Если бы это было так, то игра характеризовалась ассоциативно-детерминированной структурой. Однако уже у самых маленьких детей имеется и более высокая структура. Конечно, нельзя согласиться с характеристикой игры как чисто процессуальной деятельности. Такое понимание возвращает М. Я. Басова к взглядам, которые он сам же критикует, к взглядам К. Бюлера с его понятием игры как источника функционального удовольствия.

Мы не можем сегодня согласиться и с тем структурным анализом деятельности, который приведен М. Я. Басовым и его сотрудниками и на котором лежит печать его не до конца изжитых волюнтаристских взглядов в анализе поведения. Однако это не должно закрывать для нас то положительное, что внес этот исследователь в понимание игры и развития ребенка вообще.

М. Я. Басову принадлежит, во-первых, введение в психологию понятия об общих типах деятельности, характеризующих отношение человека как активного деятеля к окружающей его среде, и, во-вторых, отказ от чисто натуралистических теорий игры, видевших ее источники внутри личности, а не в системе взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. В этом понимании имплицитно содержалась мысль, что игра есть продукт особого положения, занимаемого ребенком в обществе, и своеобразного отношения его к окружающей действительности.

М. Я. Басов во многом еще отождествлял деятельность и активность, находился под влиянием поведенческой психологии, анализировал поведение по схеме «стимул — реакция», еще не видел предметной сущности человеческой деятельности. Но вместе с тем мы находим у него, пусть еще недостаточно определенные, предвестники учения о типах деятельности.

Особую точку зрения на игру развивал видный советский психолог П. П. Блонский.

В своем критическом анализе различных теорий игры (Шиллер, Спенсер, Гроос, Бюлер, Дьюи и др.) П. П. Блонский указывал, что в советской психологии игра не может рассматриваться исключительно с физиологической, биологической или индивидуально-психологической точек зрения. Преодоление узкого биологизма в учении об игре в советской психологии, однако, еще не привело к выработке вполне удовлетворительной точки зрения, отмечает П. П. Блонский. «Обзор существующих теорий игры, — пишет он, — показывает, что вопросы, что такое игра и почему ребенок играет, еще далеко не решены. Сама постановка вопроса "Что такое игра?" без предварительных специальных исследований отдельных видов детских игр свидетельствует о том, что вопрос находится лишь в начальной стадии исследования. Необходим ряд подробных специальных исследований; только в результате их можно получить окончательное решение проблемы игры.

Но не имея пока что вполне удовлетворительной теории игры, тем не менее мы уже ясно представляем значение игры в жизни дошкольника: игра — основной вид активности дошкольника, в процессе которой он упражняет силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни» (1934,с. 109—110).

По мнению П. П. Блонского, удовлетворительной теории пока нет и не может быть потому, что термин «игра» прилагается к самым разнообразным видам деятельностей.

П. П. Блонский указывает на те виды деятельности детей, которые обычно объединяются термином «игра», и дает их анализ. Это: «I) мнимые игры; 2) строительные игры; 3) подражательные; 4) драматизации; 5) подвижные и 6) интеллектуальные. Мнимыми играми, которые вообще неправильно называть играми, являются манипуляции импульсивного происхождения у младенца, идиота, нервнобольного и т. п.; объяснение этих импульсивных манипуляций дает неврология. С другой стороны, неправильно называть играми и экспериментирующие исследования ребенка. Что касается строительных игр, то это — строительное искусство ребенка. В свою очередь, подражательные игры и драматизации — драматическое искусство ребенка. Подвижные игры также не что иное, как драматизации, в которых огромную роль играет бег. Даже интеллектуальные игры (шахматы, шашки, карты) по своему происхождению — драматизации (сражение войск и т. п.). Таким образом, то, что мы называем игрой, есть, в сущности, строительное и драматическое искусство ребенка. При такой теории понятно, как игра переходит в искусство. С другой стороны, легче решается вопрос об отношении между игрой и трудом; в строительных играх эта связь переходит почти в совпадение; более сложной, но все же несомненно существующей является связь между трудом и играми драматизирующего типа — там она такова, какова вообще связь между трудом и драматическим искусством. Таким образом, в слишком суммарной проблеме игры скрываются две очень важные проблемы — труда и искусства в дошкольном возрасте» (1934, с. 109).

Таким образом, П. П. Блонский, сводя то, что обычно называется игрой, к строительному и драматическому искусству ребенка, приходит к мысли, что вообще нет особой деятельности, называемой игрой.

П. П. Блонский, видимо, прав, исключая из игр манипуляции детей самого раннего возраста и экспериментирование как форму исследования детьми некоторых предметов. Нам представляется также, что и так называемые строительные игры должны быть исключены из числа игр. Занятия со строительным материалом гораздо ближе к лепке и рисованию, чем к подражательным и драматизированным играм. Этб продуктивные деятельности, результатом которых является определенный продукт в форме рисунка, вылепленного предмета или постройки. Однако П. П. Блонский

предлагает вообще не употреблять термина «игра», а вместо него говорить о строительном и драматическом искусстве ребенка. Но ведь от такого переименования суть дела не изменится. Верно, конечно, что игра стоит в каком-то отношении к труду и к искусству; связь эта не простая, и от того, что мы назовем игру видом искусства ребенка, связь эта не станет яснее.

Несмотря на такое в общем довольно отрицательное отношение к возможности создания теории детской игры, П. П. Блонский указывает на ряд важных особенностей игры и ее генезиса. Так, рассматривая игру в раннем дошкольном возрасте, он пишет: «Типичные для маленького дошкольника игры — подражательные и строительные, тогда как подвижные (если не считать простого бегания) занимают в его репертуаре очень скромное место. В этом отношении малыш-дошкольник — противоположность школьнику, у которого, наоборот, первое место занимают подвижные игры, а строительные и особенно подражательные отошли на задний план.

Подражательные игры ребенка вначале настолько просты, что трудно провести разницу между ними и трудовыми операциями ребенка. Когда ребенок, подражая взрослым, стучит молотком или пытается забить гвоздь, мы имеем, конечно, скорее труд его, чем игру. Подражательная игра лишь постепенно выделяется из подобных занятий малыша... Таким образом, подражательные игры малыша развиваются из его подражательных занятий трудового типа. Только несколько позже, приблизительно в середине третьего года, можно довольно уверенно отличить подражательную игру ребенка от этих занятий» (1934,с.118).

Конечно, действия ребенка, о которых говорит П. П. Блонский, это не трудовые операции. Но в то время когда П. П. Блонский это писал, вопрос об овладении ребенком общественно выработанными способами действий с предметами еще не ставился. Если в этом высказывании Блонского слова «занятия трудового типа» заменить положением о том, что подражательные игры развиваются на основе овладения ребенком действиями с предметами на основе общественно выработанных образцов, носителями которых являются взрослые, то мы найдем в нем путь исследования генезиса игры. П. П. Блонский был прав, указав на генезис игры из занятий «трудового типа», если понять эти занятия правильно.

Интересные мысли содержатся и в анализе Блонским подражательных игр маленьких детей. «В подражательных играх малыша, — пишет П. П. Блонский, — уже с самого начала, правда, еще в очень смутной форме, можно обнаружить момент драматизации. Она состоит в том, что ребенок и сам играет какую-то роль, и других (взрослых, детей, даже неодушевленные предметы) заставляет также играть роль: составленные стулья играют роль поезда и, составив их, ребенок пыхтит на манер паровоза. Такими актерами в примитивных детских драматизациях могут быть даже несуществующие лица и предметы, хотя охотнее ребенок пользуется игрушками, изображающими реальные живые существа и предметы (куклы, игрушечные изображения животных, игрушечная посуда и т. п.).

Психология подобных драматизации еще не объяснена удовлетворительным образом. Поэтому даваемые объяснения имеют весьма гипотетический характер. Одни из психологов подчеркивают роль в детской игре идентификации (Шильдер). Они рассматривают идентификацию как более сложное явление, чем простое подражание, которое по отношению к идентификации играет роль как бы предварительной ступени. Идентификация выражается в том, что мы хотим выступить на месте другого. Идентификация играет большую роль в ряде явлений, например в гипнозе, сновидениях, детских играх, драматическом искусстве и т. д. Она приводит к "игранию роли". Нетрудно видеть, что, называя играние роли идентификацией, мы еще никакого объяснения не получаем. Выгода от введения понятия идентификации,

однако, та, что мы получаем возможность шире взглянуть на играние роли детьми в подражательных играх и, обобщая данное явление, искать глубже его психологическое объяснение. Следует, однако, заметить, что сейчас пока удовлетворительных объяснений идентификации мы не имеем» (1934, с. 118).

Интересным является положительное отношение Блонского к идентификации как к механизму, создающему возможность глубже понять психологический смысл подражательных игр. В целом относясь отрицательно к фрейдистским толкованиям детской сексуальности, П. П. Блонский заимствует из психоанализа механизм идентификации, с которым в фрейдизме связаны глубинные сексуальные влечения, выявляющиеся в так называемом эдиповом комплексе, находящем свое выражение в идентификации с отцом. Такое заимствование механизма, имеющего определенное содержание, связанное с конкретной теорией, может привести к толкованию игры на фрейдистский лад.

Вместе с тем П. П. Блонский глубоко прав, выдвигая в качестве одной из центральных проблему психологического механизма принятия ребенком на себя роли взрослого. При общей неприемлемости теории Блонского, отождествляющего игру и искусство, его указание на рождение игры из «занятий трудового типа» ребенка, которые не могут происходить иначе, как в совместной деятельности со взрослыми или по предлагаемому ими образцу, является чрезвычайно важным для понимания возникновения роли, а тем самым и игры.

Существенный вклад в разработку теории игры внес Л. С. Выготский. Его интерес к психологии игры возник, с одной стороны, в связи с исследованиями по психологии искусства и, с другой — в ходе разработки проблемы развития высших психических функций. Как это хорошо известно, Л. С. Выготский, особенно в своих ранних работах, связывал развитие высших психических функций с использованием знаков. Отсюда и его интерес к истории возникновения знаковой функции в ходе индивидуального развития, в ходе психического развития ребенка. В уже упоминавшейся нами статье «Предыстория письменной речи» Л. С. Выготский касается игры лишь в связи с использованием в ней одних предметов в качестве символов для обозначения других. В этой связи им было выдвинуто положение, что функцию знака или символа (Выготский употребляет иногда эти термины как равнозначные) предмету придает действие, производимое ребенком. «Собственное движение ребенка, собственный жест являются тем, что придает функции знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл» (1935, с. 78). В этом заключается различие в понимании символа в игре между Выготским и Пиаже. Пиаже подчеркивает наличие сходства между символом и обозначаемым. Это верно в отношении различного типа символов, за исключением игры. В игре же суть дела заключается не столько в изобразительной функции, сколько в возможности, как пишет Л. С. Выготский, произвести с замещающим предметом определенное действие.

Очень сжатый и очень предварительный набросок своих взглядов на значение игры Л. С. Выготский дал в работе по психологии подростка. «Если мы обратимся к примитивному человеку, — писал Л. С. Выготский, — мы увидим, что в играх детей происходит действительная их профессиональная подготовка к будущей деятельности — к охоте, к распознаванию следов зверей, к войне. Игра человеческого ребенка так же направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит ее в игру, в игре овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» (1931,с.459),

В связи с работой над созданием системы детской психологии Л. С. Выготский вновь обращается к игре как ведущему типу деятельности детей дошкольного возраста и разрабатывает гипотезу о психологической сущности развернутой формы ролевой игры. Как мы уже писали в введении, она была изложена в лекции еще в 1933 г., а впервые опубликована в 1966 г.

Основные положения этой гипотезы следующие:

1. Игра возникает, когда появляются нереализуемые немедленно тенденции и вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Эти обобщенные аффекты могут ребенком не осознаваться. Их основным содержанием является система отношений со взрослыми.

2. Центральным и характерным для игровой деятельности является создание «мнимой» ситуации, заключающейся в принятии ребенком на себя роли взрослого, и осуществление ее в создаваемой самим ребенком игровой обстановке. Для «мнимой» ситуации характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия в принятой ребенком роли взрослого. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте.

3. Всякая игра с «мнимой» ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с «мнимой» ситуацией. Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения.

4. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Главное генетическое противоречие игры заключается в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии. В игре все внутренние процессы даны во внешнем действии.

5. Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют от ребенка действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие игры связано с преодолением непосредственных побуждений, с подчинением правилу, заключенному в роли.

6. Игра является хотя и не преобладающим, но ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте. Игра содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создает зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего характера.

Гипотеза Л. С. Выготского значительно шире тех положений, которые мы выше выделили в качестве основных. Со всеми положениями Выготского полностью можно познакомиться только по его статье и приложенным к книге записками. Эта гипотеза является высшим достижением советской детской психологии того времени. Однако это была только гипотеза, и многое было и сейчас остается недостаточно ясным, а может быть, и спорным.

С критическими замечаниями по поводу гипотезы Л. С. Выготского выступил С. Л. Рубинштейн. Приведем его возражения полностью: «Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе "мнимую" ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он придает при этом окружающим предметам.

Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание "мнимой" ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

Основные недостатки этой трактовки игры таковы: 1) она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переходов в "мнимую" ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к "мнимой" как источник игры могла бы быть понята лишь как отклик психоаналитической теории игры; 2) интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате "переноса" значений и тем более попытка вывести игру из потребности "играть значениями" является сугубо интеллектуалистической; 3) превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования в "мнимой", т. е. воображаемой, ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок, не создавая никакой "мнимой ситуации", разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлеченное из реальной ситуации (от-крывание и закрывание двери, укладывание спать и т. п.). Исключая эти ранние формы игры, эта теория лишает себя возможности понять игру в ее развитии» (1946, с. 593—594).

Все эти критические замечания, хотя, как нам кажется, и не во всем справедливые, должны быть приняты во внимание при разработке проблем психологии детской игры.

С. Л. Рубинштейн в своей книге «Основы общей психологии» рассматривает проблемы психологии игры в главе, посвященной анализу деятельности. Основные положения воззрений С. Л. Рубинштейна связаны с разработкой проблем психологии игры как особого типа деятельности. «Прежде всего игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, — это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива». «Игра — это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности», — продолжает Рубинштейн (там же, с. 588).

В качестве исходной особенности, определяющей сущность игры, С. Л. Рубинштейн выделяет особенности ее мотивов. «Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности».

«Мотивы игровой деятельности, — продолжает С. Л. Рубинштейн, — отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть» (1946, с. 590).

С особенностями мотивации игры, по мысли С. Л. Рубинштейна, связаны и особенности игровых действий. «В игровой деятельности действия являются скорее выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами. Они должны, скорее, выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия» (там же, с. 591).

«Отсюда, — продолжает С. Л. Рубинштейн, — следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза, черта игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, — возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия. В процессе игрового действия эти предметы приобретают значение, определяемое функцией, которую они в игровом действии выполняют. В результате эти особенности игры обусловливают возможность ее перехода в воображаемую ситуацию» (1946,с. 591).

Ставя вопрос о том, является ли переход в воображаемую ситуацию отходом от реальности, С. Л. Рубинштейн отвечает на него так: «В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в

действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности с тем, чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие» (там же, с. 592).

С. Л. Рубинштейн оставляет открытым вопрос о ведущей роли игры в психическом развитии ребенка-дошкольника. «Все же как будто всеми уже решенный вопрос о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей формой деятельности, должен быть оставлен еще открытым. Игра несомненно имеет самое существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность, входящая несомненно как существенный компонент в образ жизни ребенка-дошкольника, самой основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бьгГовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами» (1946, с. 595).

Таковы вкратце взгляды на игру С. Л. Рубинштейна. Конечно, правильным является общее для всех видов деятельности положение, что для определения игры существенно важно определение ее мотивов. Но в чем специфика мотивов игровой деятельности? На этот вопрос мы не находим ответа у С. Л. Рубинштейна. И это не случайно. Не случайно потому, что он рассматривает игровую ситуацию главным образом со стороны игровых действий. Но ведь центром игровой ситуации является роль, которую берет на себя ребенок. Она определяет всю совокупность тех действий, которые в воображаемой ситуации производит ребенок. А роль — это взрослый человек, деятельность которого воссоздает ребенок. Таким образом, предметом деятельности ребенка в игре является взрослый человек — то, что он делает; то, ради чего он это делает; то, в какие отношения он вступает при этом с другими людьми.

Отсюда можно гипотетически определить и основные мотивы игры: действовать как взрослый. Не быть взрослым, а действовать как взрослые. Но для того чтобы такие мотивы появились, необходимо отделение ребенка от взрослого в такой мере, чтобы взрослый человек стал для ребенка образцом, эталоном; если можно так сказать, мерой всех вещей.

Важнейшей особенностью работ советских психологов в области психологии детской игры является прежде всего преодоление натуралистических и «глубинных» теорий игры. Шаг за шагом в советской психологии выкристаллизовывался подход к игре как особому типу деятельности ребенка, воплощающему в себе его отношение к окружающей, прежде всего социальной действительности и имеющему свое специфическое содержание и строение — особый предмет и мотивы деятельности и особую систему действий.

Ближе всего к раскрытию психологической природы игры подошел, по нашему убеждению, Л. С. Выготский. Конечно, не все вопросы ему удалось решить и даже поставить. Углублению и дальнейшей разработке его гипотезы и посвящены последующие главы книги.

' Общая критика теории гедонизма не входит в нашу задачу.

[2] Теорию игры 3. Фрейда см. ниже.

[3] Речь идет об опытах В. Келера с обезьянами.

[4] Интересный перечень характерных черт игровых действий дан в книге Р. Хайнд (1975).

[5] См., например; Ф. В. Бассин. Проблема «бессознательного». М., 1968. 114

[6] См.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 56—109.

[7] См.: Фрейд 3. Я и оно: Пер. с нем. Л., 1924.

[8] При изложении работ по направленной игровой терапии я использовал неопубликованное в широкой печати ротапринтное издание довольно полной сводки работ по игре: U.M. Gallusser. A First Survey of Research on the Play of Children below the Age of Nine lears. London.

[9] Впоследствии, ознакомившись с критическими замечаниями Л. С. Выготского, Ж. Пиаже в своих комментариях на эти замечания признал его упрек в некритическом использовании положений Фрейда о существовании «принципа удовольствия» и «принципа реальности».

[10] Единственным исключением является возможное галлюцинаторское удовлетворение потребности, возникающее под влиянием специальных наркотических средств.

[11]См. об этом в книге Л. И. Божович (1968).

[12] 1 год 6 месяцев 23 дня.

[13] В пределах настоящей работы мы не имеем возможности останавливаться на общей теории психического развития ребенка, разрабатываемой Ж. Пиаже. По некоторым вопросам этой теории мы уже высказали свою точку зрения в совместной с П. Я. Гальпериным статье «К анализу теории Ж. Пиаже о развитии мышления», опубликованной в качестве послесловия к переводу книги Дж. Х. Флейвела «Генетическая психология Жана Пиаже» (М., 1967).

Глава четвертая ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИГРЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ

1. Развитие движений, действий и общения со взрослыми на первом году жизни

Развитие игровой деятельности теснейшим образом связано со всем ходом развития ребенка. О возникновении игры можно говорить только после того, как сформировались основные сенсорно-двигательные координации, создающие возможность манипулирования и действий с предметами. Без умения удерживать предмет в руке невозможно и никакое действие с ним, невозможно и игровое действие. Вся первая половина первого года жизни .проходит при опережающем формировании сенсорных систем. Мы уже приводили высказанное Н. М. Щеловановым положение, что принципиальное отличие развития ребенка от детенышей животных заключается в незрелости у ребенка к моменту рождения всей двигательной сферы, развитие которой происходит под контролем сенсорных систем, прежде всего зрения. Однако и сами эти сенсорные системы должны достичь известного уровня развития до того, как они включаются в единый сенсомоторный акт. Сосредоточение на предмете, слежение за движущимся предметом в разных направлениях и на разном расстоянии, конвергенция глаз и рассматривание развиваются раньше, чем возникнут первые движения в направлении к предмету, и являются предпосылкой появления этих движений.

Развитие сенсорных аппаратов с самого начала включено во взаимодействие ребенка с ухаживающими за ним взрослыми и происходит в процессе обучения. Взрослый наклоняется над ребенком, приближает и отдаляет свое лицо, отходит и приближается, подносит ребенку ярко окрашенный предмет и тем самым вызывает фиксацию взора ребенка на лице взрослого или игрушке, конвергенцию глаз и слежение.

Развитие сенсорных систем опережает развитие сферы мануальных движений. Движения ребенка являются еще хаотическими, в то время когда сенсорные системы становятся уже относительно управляемыми.

Важное значение для последующего развития акта хватания имеют ощупывающие движения руки. Можно предполагать, что в процессе этих ощупывающих движений происходит оформление специфической тактильной чувствительности и превращение ладонной поверхности руки ребенка в упорядочение работающий рецепторный аппарат. По данным наблюдений Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929) над ходом, развития ребенка, развитие зрительно-двигательных координаций (глаз — рука) завершается актом хватания с последующим удерживанием предметов. Свое начало развитие зрительно-двигательных координации, лежащих в основе акта хватания, берет из положительного мимико-соматического комплекса, или «комплекса оживления», как его называли впервые описавшие его авторы. При оживлении в результате зрительного сосредоточения на предмете и хаотических движений сначала руки случайно наталкиваются на предмет; на этой основе образуется последующее

направление рук к объекту, когда он находится на определенном расстоянии от глаза. К этому присоединяется приведение в определенное положение кисти и пальцев при виде предмета под определенным углом зрения. Таким образом, по данным этих авторов, акт хватания представляет собой движение, возникающее на диффузное зрительное раздражение, падающее на глаз ребенка с определенного расстояния и под определенным углом зрения, состоящее в своей эффекторной части в направлении рук к объекту и в приведении в определенное положение кисти и пальцев рук.

В ходе формирования акта хватания связь между зрительным восприятием и движением устанавливается мгновенно. Р. Я. Абрамович (1946) наблюдала, что в период с 4 до 7 месяцев, увидев предмет на досягаемом расстоянии, ребенок сразу же протягивает к нему руки и пытается его достать. При этом хватательные движения рук проделывают относительно быструю, иногда даже малозаметную в своей динамике для постороннего, но хорошо улавливаемую опытным наблюдателем эволюцию от недифференцированного захватывания предмета

всеми пальцами и прижимания его к ладони до захватывания посредством противопоставления большого пальца остальным.

Можно предполагать, что в основе формирования акта хва-тания лежит зрительное сосредоточение на объекте. Вопрос об афферентной части акта хватания также недостаточно ясен. Едва ли можно думать, что воздействие предмета в период формирования хватания отражается в виде его образа, так как между сетчаточным образом предмета и его действительной величиной и формой в силу отсутствия непосредственного контакта с предметом связи еще не установились. Принципиальное значение акта хватания разнообразных предметов на различном расстоянии и с последующим удерживанием их, ощупыванием и одновременным рассматриванием заключается в том, что в этом процессе формируются связи между сетчаточным образом предмета и его действительной величиной, формой и удаленностью. Этим закладываются основы пространственного предметного восприятия.

Первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходят в совместной деятельности со взрослым. Именно взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета и его удаленности. Взрослые, занимаясь с ребенком, часто даже не осознают, что предлагают ребенку в полном смысле слова совместные упражнения в формировании хватания: взрослый вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребенок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая ребенка тянуться к нему; если ребенок направляет руки к предмету, то взрослый прикасается к ним предметом и т. д. Именно таким образом происходит развитие ориентации ребенка в пространстве и самостоятельное управление движениями на основе этой ориентации. Во всех этих ситуациях центром является взрослый человек.

После образования акта хватания развитие движений переходит в новую фазу. По данным Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой, сущность этой фазы заключается в появлении и интенсивном развитии разнообразных повторных движений. Развитие повторных движений начинается с похлопывания по предмету. По мере возникновения у ребенка новых движений с предметами и повторные движения становятся все более и более разнообразными. Ребенок не только похлопывает по предмету, но и размахивает им, перекладывает из одной руки в другую, повторно толкает висящий над ним предмет, ударяет одним предметом о другой и т. д. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова указывают, что одновременно с появлением повторных движений появляются цепные движения, которые представляют собой ряд отдельных

дифференцированных движений, следующих строго одно за другим. Эти авторы особо подчеркивают, что повторные и цепные движения ничем принципиально не отличаются, и в тех и в других случаях имеет место связь движений в последовательном порядке под контролем воспринимающих органов. В цепь движений включаются все те отдельные движения, которые осваивает ребенок.

Г. Л. Розенгарт-Пупко (1948) указывает, что в этом же периоде появляется активное рассматривание ребенком игрушки-предмета, который ребенок держит в руках. Рассматривание предмета по своей природе является также повторным движением глаза по предмету, аналогичным ощупыванию предмета рукой. Таким образом, и повторные и цепные движения проходят, как правило, при одновременном рассматривании предмета.

Повторные и цепные реакции, сопровождающиеся рассматриванием предмета, с которым производится манипулирование, и являются для ребенка этого возраста основными действиями с предметами.

Уровень развития такого манипулирования у детей первого года жизни зависит от педагогического ухода за детьми. Р. Я. Абрамович (1946) и ряд других авторов указывают, что при отсутствии педагогической работы с детьми развитие движений задерживается. Дети проводят целые часы в состоянии бездеятельности, удовлетворяясь сосанием пальцев и монотонным раскачиванием туловища.

Существенно важным является вопрос о механизме повторных и цепных реакций. Некоторые авторы склонны видеть механизм повторных и цепных действий маленького ребенка в преднамеренном вызове «представляемого результата». Такое понимание страдает некоторым субъективизмом. «Представление о результате» может явиться побудительной силой повторных и цепных движений только при повторном манипулировании предметом, при первичном же ознакомлении с предметом никакого представления о результате, естественно, не может быть. Если бы движущей причиной повторных и цепных действий было представление о результате, то ребенок предпочитал бы действия со старыми, уже знакомыми ему предметами. Однако хорошо известно, что дети этого возраста предпочитают манипулирование с новыми, еще им не известными предметами. Наконец, совершенно необъяснимыми с этой точки зрения являются факты длительного рассматривания предмета до того, как начинаются манипулятивные действия с ним. Г. Л. Розенгарт-Пупко установила, что дети подолгу рассматривают предмет, поворачивая его разными сторонами, прежде чем начнут им манипулировать. Наблюдения показывают, что ребенок тем дольше манипулирует с предметом, чем больше возможностей для ориентировочно-исследовательской активности он представляет.

Все эти факты заставляют предполагать, что в вызове и поддержании повторных и цепных действий с предметами большая роль принадлежит ориентировочно-исследовательской деятельности, связанной с новизной предметов и разнообразием присущих им качеств.

Несомненно, конечно, что в ходе развития повторных действий, рассматривания и цепных действий у ребенка формируются известные представления о свойствах предмета и о возможном результате действий с ним, но это скорее результат манипулятивных действий с предметом, чем их предпосылка и механизм.

М. П. Денисова и Н. Л. Фигурин (1929) специально исследовали вопрос о влиянии новизны на стимулирование действий ребенка с предметами. Предлагая ребенку одновременно старый предмет, с которым он предварительно манипулировал в течение 15—20 минут, и новый, с которым он еще не встречался, эти авторы

обнаружили, что ребенок преимущественно сосредоточивается на новом и хватает его, в то время как на старый объект почти не смотрит и его не хватает. Если в опыте ребенку демонстрировали только старый предмет без нового, то и в этом случае ребенок не сосредоточивался на нем и не хватал его. Авторы этого исследования совершенно правильно указывают, что преимущественный интерес к новому является особенно характерным для ребенка и может быть обнаружен уже на пятом месяце жизни.

Р. Я. Абрамович (1946) исследовала некоторые дополнительные условия появления преимущественного сосредотачивания на новом. В своих опытах она предъявляла ребенку: 1) простые по форме, но яркие и новые для ребенка предметы; 2) такие же, но хорошо знакомые ребенку предметы, все время находившиеся в обращении; 3) сложные, недостаточно четкие по форме, яркие и новые предметы; 4) такие же, но знакомые по совместной игре со взрослыми предметы. Было установлено, что: 1) слишком знакомые предметы, несмотря на яркость и четкость форм, вызывают отрицательное отношение к себе со стороны ребенка; 2) сложный по форме предмет, совершенно незнакомый ребенку, не вызывает сосредоточения и не замечается ребенком; 3) незнакомые предметы могут привлекать ребенка только в том случае, если они появляются вместе с близким для ребенка взрослым, который будет манипулировать предметом перед ребенком, сопровождая свои действия речью; 4) полузнакомый предмет больше всего привлекает ребенка, а слишком знакомый не привлекает; совершенно незнакомый и неясный по форме предмет совсем не привлекает ребенка.

Побуждающий характер новизны для манипулятивной деятельности ребенка этого периода развития, показанный в исследованиях, позволяет подойти глубже к пониманию механизма повторных и цепных действий, включающих активное рассматривание предмета или какую-либо другую сенсорную активность (например, прислушивание к издаваемому звуку).

Рассматривание предмета, связанное с манипулированием, и заключается в том, что ребенок (конечно, помимо всякого преднамеренного желания) ставит предмет во все новые и новые положения и продолжает оставаться сосредоточенным до тех пор, пока не исчерпаны возможности новизны. Как только возможности новизны оказываются исчерпанными, угасает ориентировочно-исследовательская активность, а вместе с ней и рассматривание. То же самое имеет место и в повторных движениях, будь то похлопывание по предмету или постукивание погремушкой. Различие здесь заключается лишь в том, что новым в этих случаях является не только каждый раз новое положение предмета, но и, например, звучание. Каждый раз новое положение предмета и новый, то более сильный, то более слабый звук являются тем новым, что побуждает ребенка к действованию и поддерживает относительно продолжительное манипулирование.

Фактические материалы о повторных и цепных действиях ребенка на первом году жизни дают возможность характеризовать их следующим образом:

1. Манипулятивные действия на первом году жизни появляются тогда, когда возникнут все необходимые для этого предпосылки: развивающиеся в первом полугодии жизни сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание и т. п., а также регулируемые со стороны зрения координированные движения.

2. В связи с формированием активных хватательных движений ориентировочно-исследовательская активность ребенка переходит в новую форму. Ориентировка на новое, развивающаяся на протяжении всего второго полугодия жизни, представляет собой уже форму поведения, а не простую реакцию.

3. Новое не только побуждает активность ребенка по отношению к предмету, но и поддерживает ее. Действия ребенка первого года жизни побуждаются новизной предметов и поддерживаются воздействием новых качеств предметов, открывающихся в ходе манипулирования ими. Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом.

Возникновение и развитие этих манипулятивных действий у детей принципиально отличается от сенсомоторной активности молодых животных прежде всего тем, что в предоставляемых взрослыми ребенку предметах-игрушках уже запрограммированы те сенсорно-двигательные операции, которые должны формироваться благодаря им, и те элементы новизны, которые их побуждают и поддерживают. Таким образом, взрослые как бы незримо руководят формирующимися ма-нипулятивными действиями детей. Например, погремушка, издающая звук при размахивании, специально рассчитана на формирование именно этих операций; точно такая же игрушка, но не звучащая и раскрашенная в разные цвета, должна вызывать и вызывает ее рассматривание и желание повернуть ее то одной стороной, то другой. По-видимому, взрослые давно заметили особенности ориентировочно-исследовательской активности ребенка и возможность формирования на этой основе определенных манипулятивных действий с предметами и используют это при конструировании игрушек для самых маленьких детей. Такое конструирование предметов-игрушек приводит к тому, что двигательные проявления детей начинают подчиняться заранее заданным свойствам предмета. К сожалению, последовательность, в которой такие предметы-игрушки должны даваться детям, еще не разработана достаточно полно.

Следует ли называть первоначальные манипулятивные действия с предметами игрой? Нам представляется это нецелесообразным. Мы называем их элементарными упражнениями в оперировании с вещью, в которых характер операций задан специально конструкцией предмета. В ходе такого манипулятивного оперирования вещами упражняется ряд существенных для дальнейшего развития процессов, и прежде всего сенсорно-двигательные координации. Из этой первичной манипулятивной активности возникают, дифференцируясь, различные другие виды деятельности.

Это прежде всего предметная деятельность, в которой происходит овладение общественно выработанными действиями с предметами, и «исследование», в котором ребенок ищет новое в предметах. (Мы поставили слово «исследование» в кавычки для того, чтобы подчеркнуть, что это.своеобразная, чисто детская деятельность.)

Существенно важным для перехода к формированию предметных действий является изменение типа общения ребенка со взрослыми, наступающее на границе первого года жизни и раннего детства.

Наиболее подробно развитие общения было исследовано М. И. Лисиной (1974 а, б). По данным этих исследований, к концу первого года жизни непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми сменяется новой качественно-своеобразной формой, развертывающейся в совместной деятельности со взрослыми и опосредствованной манипуляциями с предметами. Непосредственное эмоциональное общение «ребенок — взрослый» сменяется опосредованным «ребенок — действия с предметом — взрослый».

М. И. Лисина пишет: «Ребенок стремится также и к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых и предметных действий и отказываются от ласки незнакомого взрослого, которая никак не связана с их деятельностью. Если же

взрослый выражает свое положительное отношение к ребенку по ходу дела, то его оценка вызывает у ребенка интенсивные радостные переживания».

«Следовательно, — продолжает М. И. Лисина, — будучи вплетенным в практическое взаимодействие со взрослым, личностное общение у ребенка раннего возраста не сливается с этим взаимодействием, а представляет собой новую форму личностного контакта с другим человеком» (1974 б, с. 152).

Эта новая форма общения со взрослыми является важнейшим условием интенсивного развития предметных действий в раннем детстве. В ней уже имплицитно содержится отношение ко взрослому как носителю образцов предметных действий и эмоциональное предвосхищение положительного отношения взрослого к ребенку.

2. Особенности общения ребенка со взрослыми в ходе развития предметных действий и возникновение предпосылок ролевой игры

Возникновение ролевой игры генетически связано с формированием под руководством взрослых предметных действий в раннем детстве. Предметными действиями мы будем называть исторически сложившиеся, закрепленные за определенными предметами общественные способы их употребления. Носителями предметных действий являются взрослые люди. На предметах непосредственно не указаны общественные способы их использования, и они не могут быть открыты ребенком самостоятельно, в ходе простого манипулирования, без помощи и руководства со стороны взрослых, без образца действия. Развитие предметных действий есть процесс их усвоения, происходящий под непосредственным руководством взрослых. При рассмотрении развития предметных действий имеются в виду все действия с предметами, т. е. как усвоение действий с предметами обихода (чашка, ложка и т. п.), так и действия с так называемыми игрушками, которые на ранних ступенях развития выступают так же, как предметы.

С сожалением приходится констатировать, что исследований, раскрывающих процесс овладения ребенком предметными действиями, еще очень мало. Большое количество как уже проведенных, так и проводимых в настоящее время работ находится под влиянием традиции, идущей от хорошо известных исследований интеллекта высших обезьян В. Келера.

Не отрицая возможности открытия ребенком функций отдельных предметов при самостоятельном решении задач, требующих применения орудий, мы считаем, что этот путь не является основным. Основным является путь совместной деятельности со взрослыми, в которой взрослые постепенно передают ребенку общественно-выработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка по образцу, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления и формирования этих действий.

Прежде чем перейти к описанию и анализу фактов, собранных в специальных исследованиях, посвященных возникновению предпосылок ролевой игры в ходе овладения предметными действиями, мы считаем необходимым сделать несколько замечаний об общем ходе процесса овладения предметными действиями. Эти соображения возникли в результате наблюдений над развитием предметных действий мальчика на втором и в начале третьего года жизни. Это внук автора — Андрей.

Приведем несколько наблюдений.

1. Андрей не умел слезать с дивана. Он пытается спуститься с него вперед головой или как-то боком. Бабушка учит его проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ногами наружу; затем спускает одну его ногу с дивана, а затем

другую. Бабушка при этом все время приговаривает: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках она уже только поддерживает мальчика, помогая ему произвести соответствующее движение и поощряя его: «Так! Так! Молодец!»

Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване и ему надо слезть с него. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать одну ногу за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Андрей, молодец!»

2. За несколько дней до этого наблюдения мать Андрея дала ему в руки ложку и вместе с ним произвела несколько действий с ней. Она вместе с ним направляла ложку к тарелке, зачерпывала немного содержавшейся в тарелке пищи и подносила руку ребенка вместе с ложкой ко рту. Теперь во время еды у Андрея в руках всегда ложка. Мать кормит его другой ложкой. Андрей иногда, в промежутках, направляет ложку в тарелку, пытается зачерпнуть еду и независимо от того, зачерпнул он или нет, подносит ложку ко рту и слизывает с нее то, что на ней оказалось. Так он проделывает несколько раз. Со стороны операционно-технической эти действия еще очень несовершенны. Андрей хотя и держит ложку за ручку, но держит ее всем кулачком, зачерпывает еду по типу скребка, подносит ложку как-то боком.

3. Андрей играет небольшим мячом. Мяч закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мяч рукой. После неудачных попыток он обращается ко мне за помощью. Я с ним иду в другую комнату, и мы берем длинную палку. Оба ложимся на пол и вместе пытаемся достать мяч и достаем его. После этого, как только мяч или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!» Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет сам. Его попытки технически еще очень несовершенны, и часто он терпит неудачу, загоняя предмет еще дальше. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!» Это значит, чтобы я достал ему предмет. Мы вместе, держась оба за палку, достаем предмет.

4. Мать причесывает Андрея щеткой для волос. Затем дает щетку ему в руки, направляет его руку со щеткой к его волосам, и они вместе производят действия причесывания. Теперь Андрей, подходя к зеркалу и увидев щетку для волос, берет ее правильно за ручку, направляет к своей голове и делает несколько движений по волосам или возле них. Очень часто при этом прикасается к волосам тыльной поверхностью щетки, и конечно, никакого причесывания не происходит.

5. Андрею купили маленький заводной автомобиль. Сначала автомобиль заводил кто-нибудь из взрослых. Затем я сделал попытку научить его заводить автомобиль ключиком. Андрей держал автомобиль в одной руке, а ключ в другой. Мы вместе направляли его руку с ключом в отверстие, и так как заводить ему было трудно, то заводил я. Потом Андрей пытается делать это самостоятельно. Он берет в одну руку автомобиль, а в другую ключ и направляет его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не может его повернуть и тогда обращается ко мне: «Дедик, сам!» Это означает, что я должен завести пружину. Я завожу пружину, и Андрей ставит автомобиль на пол и пускает его. Долгое время это действие производится так, что Андрей выполняет все операции до завода пружины, а затем бежит к кому-либо из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просит завести его. Лишь через два-три месяца Андрей научился самостоятельно заводить пружину и теперь производит все операции самостоятельно, лишь поглядывая на взрослого, как бы в поисках поощрения и оценки.

6. С относительно раннего возраста, на втором году жизни, Андрей стремился помогать взрослым. Едва я подымался с постели, как он открывал ящик для

постельного белья и тащил меня к дивану, требуя, чтобы я убрал постель. Когда я складывал простыню и одеяло, он своими руками пытался мне помочь. Я давал ему маленькую подушку, он обхватывал ее руками и нес к ящику, все время поглядывая на меня, а поднеся ее к открытому ящику, закладывал туда, говоря: «Так!» Он следил за последовательностью, в которой укладывались постельные принадлежности, и когда все было уложено, сам закрывал ящик, смотря на меня, и произносил свое «Так!»

В конце второго и в начале третьего года жизни Андрей очень любил помогать взрослым в разных бытовых делах. Так, он любил нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого. Это очень часто приводило ко всевозможным авариям. Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради поощрения которого он производил эти действия.

Подобные примеры можно было бы умножить.

Что в них существенно важно? Процесс овладения предметными действиями, т. е. действиями с вещами, имеющими определенное общественное, строго фиксированное значение, происходит у ребенка только в совместной деятельности со взрослыми. Лишь постепенно взрослые передают ребенку весь процесс осуществления действия, и оно начинает выполняться самостоятельно. В ходе совместной деятельности происходит не только «деловое» взаимодействие взрослого с ребенком, но и личное общение, в котором ребенок ищет поощрения и оценки со стороны взрослого. Всякое предметное действие, производимое ребенком, особенно в ходе его формирования, не только направлено на получение определенного материального результата, но, и это не менее важно, опосредствовано теми отношениями взрослого к ребенку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия. Производя действие, ребенок эмоционально предвосхищает социальные последствия его выполнения, т. е. положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого.

В ходе формирования предметных действий ребенок прежде усваивает общую схему действия с предметом, связанную с его общественным назначением, и лишь затем происходит прилаживание отдельных операций к физической форме предмета и условиям осуществления действий с ним.

Образец действия, который взрослые предлагают ребенку, даже в тех случаях, когда он включен в совместную деятельность со взрослыми и тем самым содержит в себе, казалось бы, всю технику действия, не может быть усвоен сразу, так. как та физическая форма предметов, которая определяет всю операционно-техническую сторону, еще не выделяется ребенком и ее выделение и ориентация на нее есть довольно длительный процесс.

Ребенок принимает из образца действия лишь его общую схему, которая и связана с общественным назначением предмета.

Предметное действие, по крайней мере в самом начале его формирования в раннем детстве, двойственно по своей природе. Оно, с одной стороны, содержит общую схему, связанную с общественным значением предмета, а с другой — операционно-техническую сторону, которая должна учитывать физические свойства предмета. Из этой двойственности предметного действия и несовпадения усвоения этих двух его сторон (назначение действия и общая его схема усваиваются раньше, а техническая сторона действия и позднее и значительно дольше) возникают две различные деятельности. Одна — это практически утилитарная деятельность, в которой при данном значении предмета существенно важными являются операции осуществления.

В такой практической деятельности и происходит ориентация на свойства предмета, их выделение и прилаживание к ним отдельных операций. Вторая — это деятельность со значениями вещей, с общими схемами их использования применительно ко все более и более разнообразным ситуациям. Деятельность с предметами только по их значению и есть предметная игра детей раннего детства. По своему происхождению она есть веточка, отделившаяся от общего ствола усвоения ребенком деятельности с предметами и приобретшая свою логику развития.

После этих замечаний мы переходим к описанию и анализу развития предметных действий у детей раннего возраста с точки зрения возникновения предпосылок ролевой игры. При этом мы будем опираться на исследование Ф. И. фрадкиной (1946), специально посвященное этому вопросу. Принципиальное отличие этого исследования от рассмотрения генезиса игры, которое предложил Ж. Пиаже, заключается прежде всего в том, что развитие игровых предметных действий у ребенка рассматривается в неразрывной связи с его взаимоотношениями со взрослыми. Исследование Ф. И. Фрадкиной проведено на материалах наблюдений над детьми от одного года до трех лет, воспитывавшимися в условиях интерната, а также на материалах наблюдений над развитием собственной дочери[1].

В самом начале раннего детства, подчеркивает Ф. И. Фрадкина, действия ребенка с предметами формируются в совместной деятельности с ухаживающими за ребенком "взрослыми. Ребенок самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности с ним, и только так, как они употреблялись. Например, Таня (1; 0; 20)[2] всегда убаюкивает и кормит только тех животных, на которых эти действия были показаны ей воспитательницей. Для ребенка на этой ступени развития еще не имеет значения наличие или отсутствие сходства игрушки с тем или иным предметом, моделью или копией которого она является. Важно только, чтобы это была та самая игрушка, с которой взрослый играл вместе с ребенком.

Постепенно действия, усвоенные в совместной деятельности со взрослыми, становятся также шире, охватывая ряд различных предметов. Границы такого переноса становятся все шире. Появляется ряд действий с предметами, являющихся отражением отдельных моментов жизни ребенка и окружающих его взрослых. Так, Вова (1; 4), смотря на воспитательницу, которая пишет, берет деревянную палочку, как карандаш, переворачивает вверх дном корзинку от игрушек и «пишет» палочкой по плоскому дну корзинки.

В этом случае мы встречаемся с новым способом усвоения действия, усвоением путем наблюдения за действиями взрослых. Эта форма усвоения еще явно недостаточна, однако ее наличие приводит к интенсивному развитию действий.

В тех случаях, когда в действия ребенка начинают вовлекаться все более разнообразные предметы, часто совсем не напоминающие те предметы, на которых впервые возникло исходное действие, получается впечатление замещения одного предмета другим, подобно тому как это делает ребенок-дошкольник. Но это лишь внешнее сходство. Никакого замещения одного предмета другим здесь еще нет. Например, один ребенок укладывает на подушку все попадающиеся ему предметы: катушку, колесо от телефона, кеглю, кубик от строительного материала, шарик и т. п. Первоначально действие укладывания сформировалось на кукле и резиновых животных. Нет никаких оснований думать, что, укладывая катушку, ребенок замещает ею куклу. Для сознания ребенка отношений сходства и различия между куклой и катушкой еще нет. Он вовсе не «укладывает спать», а просто кладет эти предметы на подушку, как это делал и с другими предметами, осуществляя при этом деятельность с подушкой, на которую кладут, а не деятельность с этими предметами.

Ф. И. Фрадкина описывает, как ее дочь Ирина (1; 4) надевала туфли на мяч. Может показаться, что мяч при этом замещает куклу или мишку, которым эти туфли как-то надевались. Детальный анализ показывает, что здесь имело место предметное действие с привлекательными для девочки новыми туфлями, а не игровое действие с мячом. Как только туфли попадают девочке в руки, она немедленно начинает их прикладывать к своим ногам, затем к лапам большого медведя, а затем к мячу.

Во всех подобных случаях, когда в деятельности маленького ребенка выступает кажущееся замещение одного предмета другим, чрезвычайно важно установить, что являлось предметом действий, а что условиями для осуществления, усвоенного ребенком действия. В приведенных примерах предметами, с которыми проводилось действие, являлись в одном случае подушка, а в другом — туфельки. Все же остальные предметы играли роль условий для осуществления с этими основными предметами специфического для них предметного действия. О наличии замещения одного предмета другим можно говорить лишь в том случае, если бы мяч выступал в качестве предмета, замещающего куклу, и с ним производились бы действия, как с куклой, а туфли служили бы лишь условием для осуществления действия одевания мяча. Такие действия, в которых один предмет замещается другим, наступают позднее.

В ходе развития предметных действий наблюдаются два типа в переноса. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил схему действия причесывания настоящим гребешком собственной головы, а затем начинает причесывать гребешком куклу, игрушечную лошадку, медведя. В других случаях имеет место осуществление того же действия, но уже предметом-заместителем, например действия причесывания, но не гребешком, а деревянной планочкой: себя, куклы, лошадки.

В первом случае предметом, с которым производилось действие, был гребешок, а во втором — куклы и лошадки. В обоих этих типах переноса осуществляется, с одной стороны, обобщение действий а с другой — отделение схемы действий от предмета.

Впервые замещение одного предмета другим возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом, отсутствующим в данный момент.

На начальных этапах это замещение осуществляется собственными кулачками. Например, Лида (2; 1) кормит куклу из горшочка, потом бежит к пианино, говорит: «Сисека» (конфетка) — и бежит оттуда с протянутыми кулачками, подносит кулачок ко рту куклы, говоря: «Сисека». Точно так же дети называют в играх этого периода воображаемую пищу. Например, Эдя (2; 5) кормит куклу из пустого горшочка, говоря: «Это кисель, кушай». Называние ребенком воображаемых состояний куклы («кукла больная»), свойств предметов («суп горячий», « кисель вкусный ») является лишь первым проблеском создания игровой ситуации.

Одновременно с этим, а иногда несколько позднее появляется использование одних предметов в качестве заместителей других. В большинстве случаев дети используют предметы, не имеющие строго определенного игрового значения (палочки, камешки, кубики), в качестве дополнительных к сюжетным игрушкам (куклы, животные) или предметам обихода (стулья, миски, ложки). В наблюдениях Ф. И. Фрадкиной кубик, брусок, катушка, камень, металлическая пластинка заменяли мыло при мытье кукол; камень, костяное колечко, цилиндр из цифрового лото использовались для кормления; палочка, спичка, длинный пенал — для измерения температуры кукле; шпилька, кегли, палка, спичка служили для стрижки волос кукле и т. д.

В назывании этих дополнительных к основным, замещающих игрушек можно наметить два этапа:

а) дети называют эти предметы только после того, как взрослый назвал их;

б) дети называют предметы после того, как с предметом , произведено действие.

Самостоятельного называния замещающих предметов, до вовлечения их в игру, до действий с ними, в этот период еще нет. Ребенок никогда не называл предмет игровым названием до того, как он с ним произвел соответствующее действие, подчеркивает Ф. И. Фрадкина.

Использование предметов в качестве заместителей в пред-дошкольном возрасте имеет некоторые характерные особенности. Прежде всего следует отметить минимальные требования к сходству предмета—заместителя с изображаемым предметом. Один и тот же предмет в играх детей этого возраста заменяет самые несходные друг с другом предметы. Так, по данным Ф. И. Фрадкиной, палочка в одном случае заменяла пипетку, в другом — градусник, в третьем — ножницы, в четвертом — шпатель, в пятом — ложку, в шестом — гребешок, в седьмом — нож, в восьмом — карандаш, в девятом — шприц. Кегля изображает то ножницы, то ложку, то бутылочку, то молоток. Спичка служит и градусником, и гребешком, и ножницами. При этом предмет меняет свое игровое значение иногда в течение одной и той же игры. Палочка, после того как ею «причесывали» и называли гребешком, через минуту используется для стрижки и называется ножницами. Катушка оказывается то мылом, то кувшином, то гребешком, то конфетой или яблоком.

С другой стороны, для изображения одного и того же предмета ребенок использует разнообразные, совершенно непохожие или очень мало похожие предметы. Градусник оказывается изображенным то пеналом, то палочкой; ножницами оказываются то шпильки, то кегли, то спички. Все, чем можно тереть куклу, используется в качестве мыла; что можно поставить под мышку — в качестве градусника; взять в руку и поднести ко рту — в качестве еды и т. д. Ребенку достаточно производить с замещающим предметом те действия, которые обычно производятся с настоящим предметом. Сходства в цвете, величине, форме и других признаках еще не требуется. Типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что неоформленные предметы (т. е. предметы, не имеющие определенного специфического употребления, — палочки, щепочки, кубики) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам (куклам, животным и т. п.) и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками. Например, Лида (2; 4) длительно играет с куклой: сначала лечит ее, потом танцует с ней и т. д. Заметив на столе спичку, она поднимает ее, водит по голове куклы, говоря: «цысать ляля» (причесать куклу), показывает спичку воспитательнице и говорит: «ляля чик» (куклу стричь), снова показывает спичку воспитательнице и говорит: «нось» (ножницы), водит спичкой по голове куклы, стрижет ее.

Таким образом, появляются зачатки игровой ситуации. Дальнейшее ее развитие стоит в связи с возникновением и развитием роли, которую берет на себя ребенок, выполняя то или иное действие. Уже в играх, подобных описанной игре Лиды, фактически имеет место выполнение ряда действий, производимых взрослыми, но дети при этом еще не называют себя именем взрослых, действия которых они фактически выполняют в игре. Называние себя именем другого человека генетически связано с называнием себя своим собственным именем. Вова (2; 3) подносит ко рту лошадки деревянную чашку и говорит: «Вова дает кушать». Таня (2; 1) при переливании из одного сосуда в другой во время кормления куклы говорит: «Наливает воды Тата».

Это называние себя собственным именем является симптомом того, что ребенок не только фактически производит то или иное действие, но и понимает, что именно он производит это действие.

В самые разнообразные моменты жизни дети начинают по предложению воспитателей называть себя именами тех взрослых, чьи действия они воспроизводят. Так, Таня (2; 5) за обедом помогает кормить детей, которые плохо ели. Воспитательница говорит: «Ты, Таня, тетя Бася» (имя другой воспитательницы). Таня повторяет: «Таня — тетя Бася, тетя Бася» — и, указывая на себя, говорит: «Это тетя Бася». Лида (2; 3) во время рассматривания больших картин, которые держит в руках воспитательница, просит дать их ей. Воспитательница дает ей картины, говоря: «Ты будешь тетя Аня». Лида сразу говорит: «Лида — Аня, Лида — Аня». Она садится на место воспитательницы и детально копирует ее слова и действия.

При таком назывании себя именем взрослого нет еще взятия на себя ребенком роли взрослого. Здесь мы наблюдаем лишь сравнение своих действий с действиями взрослого и нахождение между ними сходства, если педагог показывает наличие такого сходства. Говоря «Таня — тетя Бася», педагог указывает ребенку на наличие такого сходства между действиями взрослого и ребенка, а ребенок улавливает это сходство, действует как взрослый, повторяя «Таня — тетя Бася».

Называние себя собственным именем, выделение своих действий как собственных, с одной стороны, и нахождение сходства между своими действиями и действиями взрослых, выражающееся в назывании себя именем взрослого по указанию, с другой — подготавливают появление роли в игре. Лишь в самом конце раннего детства, между двумя с половиной и тремя годами, появляются первые начатки роли. Это находит свое выражение в двух рядах фактов. Во-первых, появляется называние куклы именем действующего лица. Кукла тем самым выделяется из других игрушек, как заместитель человека. Так, Вова (2; 6), уложив спать куклу, приносит к кровати, где она спит, другую большую куклу, сажает ее на стул возле спящей и, улыбаясь, говорит педагогу: «Няня».

Во-вторых, появляется разговор ребенка от лица куклы. Например, Вова (2; 11) ставит двух кукол лицом друг к другу и говорит за них: «Здравствуйте, Коля, я пришла». В этих проявлениях мы имеем зачатки будущей ролевой речи, которая произносится не от лица роли, взятой на себя ребенком, а через куклу.

Наряду с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они являются одноактными. Ребенок или кормит куклу, или моет, или причесывает ее.

Обычно эти действия помногу раз повторяются с одним и тем же предметом, игрушкой, не изменяясь по своему содержанию. На этой стадии ребенок может по нескольку минут сряду, а иногда с перерывами производить стереотипно одно и то же действие с предметом. На следующей ступени игра состоит уже из двух или нескольких элементарных действий, никак между собой не связанных. Так, Таня (1; 5), увидев в руках воспитательницы куклу, тянется к ней. Получив ее, она держит ее левой рукой, а правой похлопывает и тихо напевает: «А-а-а» (убаюкивает), потом берет ее за руки, напевает: «А-ля-ля-ля» — и водит ее (танцует), потом изображает ходьбу, потом подходит с ней к коробочке и, наклонив лицо куклы к этой коробочке, причмокивает губами (кормит), потом подходит к каталке и кладет куклу на нее. Несмотря на то что все перечисленные действия производились одно за другим, они не представляют собой логически связанной цепи действий, включенных в какое-либо одно сложное действие. Характерным для этих действий является именно то, что они представляют ряд ничем не связанных между собой отдельных действий. Никакой

логики в их развертывании нет: сначала баюкает, потом ходит, потом кормит, наконец катает на качалке.

Ф. И. Фрадкина отмечает, что несколько различных действий дети этого возраста производят в основном с сюжетными игрушками (куклами или животными), так как именно с этими игрушками ребенок в разное время производил различные действия, и теперь, при игре с такой игрушкой, воспроизводит все ранее усвоенные действия, независимо от логической связи между ними.

В противоположность сюжетным игрушкам предметы, имеющие одну определенную функцию (из чашки пьют, в тазике моют, ложкой едят), наталкивают ребенка и на одно определенное действие. В тех случаях, когда в процессе игры ребенок, играя с одним предметом, наталкивается на другой предмет, появляется и новое действие, и таким образом игра состоит уже из двух связанных между собой действий. Например, Таня пьет из пустой чашки, потом дает пить воспитательнице, сидящей рядом, кукле, Вове, Лене. Увидев у Лены в руках графинчик, она обращается к ней, говоря: «Налей чай», нагибает графинчик к чашке, возвращается к кукле и поит ее, говоря: «Пей».

По мере ознакомления ребенка с новыми функциями предмета усложняется и игровое его употребление. Ребенок производит с одним и тем же предметом не одно, а два, три действия: поит из тазика куклу, затем опрокидывает над ее головой этот же тазик, как бы обливая ее. Характерным для д этого этапа игр является то, что они не имеют еще той логической последовательности, которая имеет место в жизни, а также то, что они могут повторяться по нескольку раз. Так, Оля (2; 3) измеряет кукле температуру: она ставит ей палочку под мышку, вынимает ее, смотрит на градусник, говоря:

«Есть температура», затем снова ставит, снова вынимает и снова смотрит уже выясненную температуру. В других случаях дети, вытерев куклу после купания, начинают снова мыть ее и т. д.

Лишь к самому концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий. Как правило, в центре таких действий стоит кукла, являющаяся заместителем человека. Вова (2; 11) усаживает куклу в ящик, изображающий ванну, купает ее, берет на руки и разговаривает с ней, потом заявляет: «Катя покупалась, теперь иди спать», кладет ее в кроватку. Здесь за купанием уже следует укладывание спать в той последовательности, в какой эти действия осуществляются в жизни. Логика игровых действий начинает отражать логику жизни человека.

Таким образом, развитие строения игрового действия в пределах раннего детства мы могли бы охарактеризовать вслед за Ф. И. Фрадкиной как переход от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета, к действиям, связанным между собой логикой, отражающей логику реальных жизненных человеческих действий. Это уже «роль в действии».

Конечно, в ходе развития предметной игры ребенок не научается лучше действовать с предметами — владеть гребешком, ложкой, надевать ботинки и т. д. Приобретение этих умений происходит в ходе употребления этих предметов и в практической деятельности.

Есть основания предполагать, что в игровых действиях не происходит познания ребенком новых физических свойств предметов. Познание предметов внешнего мира, формирование представлений о них происходят в особой продуктивной или познавательной ориентировочно-исследовательской деятельности. В предметной же

игре ребенком усваиваются главным образом значения предметов, возникает ориентация на их общественную функцию, их общественное использование.

Итак, к концу раннего детства подготавливаются основные предпосылки для перехода к ролевой игре:

— в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением;

— усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;

— происходит обобщение действий и их отделение от предметов;

— возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;

— происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать самостоятельно, но как взрослый.

Как показало исследование Ф. И. Фрадкиной, все основные предпосылки игры возникают в ходе развития предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними.

Ребенок воспроизводит предметные действия сначала только на тех предметах, на которых они сформировались при помощи взрослых;

он переносит эти действия на другие предметы, предлагаемые сначала взрослыми;

называет предметы именами замещаемых предметов только после действий с ними и называния их взрослыми игровыми наименованиями;

называет себя именем тех людей, действия которых воспроизводит по предложению воспитывающих взрослых.

Эти данные были подтверждены в специальных экспериментальных психолого-педагогических исследованиях. Все это убедительно показывает, что игра возникает не спонтанно, а при помощи взрослых.

[1]Исследование Ф. И. Фрадкиной осуществлялось под руководством А. Н. Леонтьева.

[2] Здесь и далее в скобках указан возраст детей: годы, месяцы, дни в данном случае, годы и месяцы — в остальных. — Прим. ред.

Глава пятая РАЗВИТИЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Комплексная характеристика развития игры

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня. Изучение развития ролевой игры интересно в двояком отношении: во-первых, при таком исследовании глубже раскрывается сущность игры; во-вторых, раскрытие взаимосвязи отдельных структурных компонентов игры в их развитии может помочь в педагогическом руководстве, в формировании этой важнейшей деятельности ребенка.

Советская дошкольная педагогика накопила большой опыт организации и руководства играми детей всех возрастных групп дошкольного периода развития. В результате многолетних наблюдений, специальных педагогических исследований и изучения опыта руководства накоплены данные об особенностях игр детей разных возрастных групп. Эти особенности, выделенные педагогами-исследователями, носят комплексный характер и могут служить отправными ориентирами в исследовании развития ролевой игры. Мы не будем подробно излагать полученные в педагогических наблюдениях данные и анализировать их. Приведем лишь несколько примеров обобщения этих данных.

Так, Е. А. Аркин, много и плодотворно работавший в области педагогики, физиологии и гигиены дошкольного возраста, уделявший большое внимание изучению игры и придававший ей большое значение, характеризует развитие ролевых игр следующим образом: «На протяжении дошкольного возраста происходит эволюция от малолюдных, неустойчивых группировок к более многолюдным и устойчивым. Сама структура игр претерпевает также большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда часто не связанных друг с другом эпизодов, у детей трех-четырех лет они превращаются в игры с определенным сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся. Меняется сама тематика игр, которая у маленьких детей (3—4 лет) черпает свое содержание в форме коротких отрывочных эпизодов из личной жизни или ближайшего окружения, между тем как в старших группах мы нередко находим в играх отражение прочитанного рассказа, показанных картинок, события общественно-политического значения» (1948,с. 256—257).

В этой краткой обобщенной характеристике, за которой лежит большой материал, собранный автором и его сотрудниками, содержится указание на пять основных линий развития игры: а) от малолюдных группировок ко все более многолюдным; б) от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; в) от бессюжетных игр к сюжетным; г) от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно развертывающемуся сюжету; д) от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

Характеристика эта, хотя и является чрезвычайно общей, содержит в основном правильное описание хода развития. Однако это именно только описание, даже без указания связей между различными линиями или симптомами развития. В самом деле, от чего зависят малолюдность, неустойчивость группировок младших детей и несвязанность между собой отдельных эпизодов игры? Может быть, малолюдность группировок — прямой результат того, что в играх отражается личная жизнь и ближайшее окружение? Ведь в этой личной жизни и в ближайшем окружении основные реальные группировки малочисленны: отец, мать, ребенок и другие члены семьи.

Может быть, вообще дело не в численности группы? В группе из двух человек игра может достигать высокого уровня развития, а в более многочисленной группе — стоять на более низком уровне. Есть все основания предполагать, что уже при переходе к игре вдвоем при наличии ролей, воссоздающих определенную систему

социальных отношений, происходит качественное изменение в ходе развития игры, а дальнейший рост количества играющих совместно не представляет особого значения.

Таким образом, характеристику игры, которую дает Е. А. Аркин, можно назвать симптоматическим описанием. Конечно, такое описание удовлетворить не может, да и для руководства игрой оно не дает особых указаний.

П. А. Рудик (1948) в дополнение к перечисленным особенностям развития указывает на ряд новых симптомов. Это: 1) изменение характера конфликтов у старших по сравнению с младшими; 2) переход от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованны и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей; 3) изменение характера стимуляции игры, которая в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем — под влиянием замысла независимо от игрушек; 4) изменение характера роли, которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

П. А. Рудик указывает и на ряд психологических особенностей игры, вскрывая как бы второй, более глубокий слой развития.

В этой связи отметим указание П. А. Рудика на развитие мотивов игры, которые в младшем возрасте носят процессуальный характер: по мысли Рудика, в этих несложных по своему содержанию играх смысл их для детей именно в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие должно привести. В среднем дошкольном возрасте роли имеют в этих играх главное значение, и интерес игры для детей заключается в выполнении той или другой роли;

в старшем возрасте детей интересует не просто та или другая роль, но и то, насколько хорошо она выполняется, повышается требовательность к правдивости и убедительности выполнения роли. Эти особенности, по мнению автора, являются существенными и определяют собой все другие. В описаниях П. А. Рудика имеется попытка связать появление новых симптомов с развитием мотивов, в частности с переходом от процессуальности к сюжетности, к выполнению роли, однако связь эта никак не объяснена.

Д. В. Менджерицкая (1946) расширяет перечень особенностей детской игры, указывая ряд новых: во-первых, развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства; во-вторых, сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации; в-третьих, развитие сюжета, которое идет от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла; в-четвертых, появление в старшем возрасте плана хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры; в-пятых, усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к старшему возрасту.

Самым существенным в этом перечне является указание на характер развития сюжета, вернее было бы сказать — содержания игры.

Нам остается остановиться еще на исследованиях А. П. Усовой, проделавшей большую работу по анализу творческих ролевых игр.

Резюмируя свои исследования, А. П. Усова пишет: «В итоге исследования мы можем констатировать следующее: сюжетность как характерная черта творческих, т. е. придумываемых самими детьми, игр присуща уже играм детей младшей группы детского сада в возрасте 3; 2—3; 4. Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы.

В старшем возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях: зарождение сюжетности в играх нужно, по-видимому, отнести к преддошкольному возрасту.

Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образам, в которых ребенок пользуется многими средствами изображения: речью, действием, мимикой, жестом и соответствующим роли отношением» (1947, с. 35—36).

«Деятельность ребенка в игре развивается в направлении изображения различных действий (плавает, стирает, варит и т. д.).

Изображается само действие. Так возникают игры-действия. Деятельность детей принимает характер строительный — возникают строительно-конструктивные игры, в которых тоже обычно ролей нет. Наконец, выделяются игры ролевые, где ребенок создает тот или иной образ. Игры эти идут по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком (мама, летчик и т. д.)» (1947, с. 36).

Развитие сюжета зависит от ряда обстоятельств. Первое — это близость темы игры к опыту ребенка. Отсутствие опыта и вытекающих из него представлений становится препятствием в развитии сюжета игры.

Замечено, что дети младшей группы детского сада в играх оперируют представлениями (и отношениями), связанными с повседневным бытом; старшие дошкольники более охотно обращаются к общественным событиям, развивают и некоторые литературные темы.

А. П. Усова отмечает, что развитие сюжета определяется также и тем, насколько согласованно развиваются в игре роли. Согласованность ролей нужна в каждой игре, имеющей определенную тему. Чем лучше начинают дети понимать друг друга, собственно мотивы поведения каждого из играющих, тем слаженнее протекает игра.

Наблюдается постепенное изменение роли материала (и игрушек) в играх. У трех-четырехлетних детей материал в значительной степени направляет тему игры. Позднее дети приписывают материалу желаемые для них свойства.

«В старшем дошкольном возрасте в игрушке и материале ребенок ищет соответствия между желаемым и действительным. Изменение в требованиях ребенка к материалу игры характеризует новые этапы в развитии игры. Старшие дошкольники охотнее играют за игрушку (ролевые игры), чем игрушкой как таковой, легко обходятся без игрушек...» (1947, с. 36—37).

Рассматривая некоторые вопросы руководства детскими играми, А. П. Усова указывает на ряд особенностей развития игр, из которых следует исходить при их организации.

Она отмечает, что «игры детей уже в трехлетнем возрасте носят сюжетный характер, и в этом направлении игра интенсивно развивается до 7 лет»; устанавливает, что «движущие начала, определяющие игру... состоят в постепенном овладении ребенком ролью, исполняемой в коллективе детей». «Сюжет игры с его ролями определяет отношение детей к игре... По мере приближения к возрасту б—7 лет в игре образовались новые элементы. Первоначально она складывалась из бытовых действий, выполненных детьми: варить, мыть, возить (3—4). Потом появляются ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я — мама, я — кухарка, я — шофер. Здесь в этих обозначениях наряду с ролевыми действиями появляются ролевые отношения, и наконец игра завершается появлением роли,

причем ребенок ее выполняет в двояком плане — за игрушку и сам... Опыт проведения игр показывает, как в них начинают зарождаться перспективы, планы взамен случайных и неоформленных действий... Объединение детей в играх, развитие среди них общественных связей целиком определяется самим развитием игры» (там же, с. 38—39).

А. П. Усова правильно усматривает наличие сюжета уже в играх младших дошкольников и относит возникновение сюжетных игр к преддошкольному возрасту. Важной нам представляется попытка А. П. Усовой понять взаимные переходы от одной стадии игры к другой. Так, уже в играх младших детей она находит элементы, которые приводят к дальнейшему развитию игры: в игровых действиях — элементы роли, а в ролевых действиях — будущую роль.

Хотя А. П. Усова и не останавливается подробно на связи отдельных особенностей детской игры с развитием сюжета, но из всего изложения материала очевидно, что она считает эти особенности в конечном счете зависящими от развития сюжета, главного стержня всякой ролевой игры.

За 30 лет, прошедших со времени опубликования этих работ, было проведено большое количество самых разнообразных педагогических исследований детской игры. Они направлены главным образом на выяснение возможностей использования игры в воспитательных целях. Изучалось значение игры для развития самостоятельности детей, развития общительности и коллективизма, усвоения моральных норм, обогащения представлений детей об окружающей жизни и т. п. Исследований общего хода развития игры было мало. В этом отношении наиболее законченной является все же работа А. П. Усовой, но и она не может быть признана совершенной и завершенной.

Несмотря на большое количество фактического материала, собранного советскими исследователями-педагогами по ролевой игре на разных уровнях ее развития, вопрос о развитии игры на протяжении дошкольного возраста разработан еще неполно и несистематически. На основной недостаток подобных исследований мы уже указывали. Это преобладание симптоматологического описания. Такое описание чисто внешней картины игрового процесса, даже при сравнительном изучении различных возрастных групп, в лучшем случае показывает наличие или отсутствие тех или иных признаков, ослабление или усиление их проявления (увеличение количества детей в игровых группах, длительность существования игровых групп, количественный состав групп и длительность игрового процесса с различными игрушками, наличие или отсутствие ролей и степень их выраженности и т. п.). На этом уровне, с применением метода простого, пассивно регистрирующего факта наблюдения проводился и ряд психологических исследований. Одним из примеров такого исследования являются уже упоминавшиеся исследования сотрудников М. Я. Басова.

Еще при жизни Л. С. Выготского стало ясно, что в исследовании игры необходимо переходить к экспериментальному ее изучению. Экспериментирование над игрой в целом и отдельными ее структурными элементами очень сложно. Оно требует активного вмешательства в ход игры, а игра при таком вмешательстве легко разрушается.

С нашей точки зрения, экспериментальное исследование игры возможно только в процессе длительного формирования игровой деятельности одного и того же коллектива детей со специальной целью такого управления ее развитием, при котором основная задача состояла бы в выяснении возможностей и условий перехода с одного уровня развития игры на другой. Такая стратегия формирования какого-либо процесса

до заранее заданного уровня широко применяется в работах многих психологов, принадлежащих к школе Л. С. Выготского. Эта стратегия, носящая название экспериментально-генетического метода, принципиально отличается от простого эксперимента тем, что включает активное формирование перехода процесса или деятельности с более низких уровней на все более и более высокие. Такая стратегия особенно важна при исследовании процессов развития, так как дает возможность создать его экспериментальную модель. Она оправдала себя при исследовании развития отдельных психических процессов (восприятия, памяти), при изучении перехода от элементарных к более высоким формам мышления, при формировании научных понятий и т. п. Примеры таких исследований даны в работах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и в некоторых наших работах.

Однако эта стратегия только еще начинает применяться к исследованию игры. В то время когда начинались наши экспериментальные исследования по игре, она вообще еще только начинала разрабатываться применительно к исследованию отдельных психических процессов в работах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева.

Первые попытки использования такой стратегии применительно к проблеме перехода от предметной к собственно-ролевой игре как на нормальных детях (Н. Я. Михаленко), так и на глухонемых (Г. Я. Выготская) и умственно отсталых детях (Н. Д. Соколова) представлены нами ниже.

Содержание исследований, которые будут изложены в настоящей главе, посвящено изучению отдельных структурных составляющих ролевой игры. Некоторые из этих исследований носят характер своеобразных экспериментальных этюдов.

2. Роль и воображаемая ситуация: их значение в мотивации игровой деятельности

Вопрос о мотивах игровой деятельности является одним из центральных. Не случайно основные расхождения во взглядах на игру сосредоточивались вокруг проблемы побуждений, приводящих к игре. Теории удовольствия, наслаждения, внутренних первичных влечений, самоутверждения — все «глубинные теории» есть в сущности теории тех побудительных сил, которые вызывают к жизни игру. Основной порок этих теоретических концепций в том, как в них рассматриваются побудительные силы игры: они по этим концепциям заключаются в субъекте, в ребенке — его переживаниях. В этих теориях игнорируется тот факт, что сами эти переживания являются лишь вторичными симптомами, сопровождающими деятельность и свидетельствующими о том, как она протекает, но ничего не говорящими о действительных объективных побудителях деятельности. В отношении развития ребенка установилась даже такая точка зрения, что чем моложе ребенок, тем больше он определяется в своем поведении внутренними, в конце концов врожденными биологическими влечениями и потребностями. В действительности, как нам представляется, дело обстоит совсем иначе. Заметим в скобках, что побуждающий характер новизны, открытый в исследованиях Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929), и побуждающий характер предметов, открытый в исследованиях К. Левина, не были достаточно оценены при обсуждении вопроса о побудительных причинах деятельности маленького ребенка. Решение общего вопроса о мотивах деятельности человека не входит сейчас в нашу задачу. Наша задача — подойти к анализу мотивов игры.

Одним из первых исследований, в котором сделана попытка подойти экспериментальным путем к решению этого вопроса, является исследование Л. С.

Славиной (1948)[1]. Л. С. Славина начала свое исследование с наблюдений над играми по одному и тому же сюжету детей младшего и старшего дошкольного возраста. Эти игры, несмотря на тождество сюжета, существенно отличаются по своему характеру у детей разных возрастных групп. Наблюдения велись над элементарной игрой с бытовыми сюжетами: в «семью» или «детский сад» в отдельной экспериментальной комнате, в которой находились специально подобранные игрушки: куклы, мебель, столовая ; чайная посуда, плита с кухонными принадлежностями, а также несколько ведер и тарелок большего размера, чем вся посуда, и большое количество мелких кубиков и кирпичиков, которые можно было накладывать в эти ведра и тарелки. Наблюдения велись одновременно за двумя детьми на протяжении нескольких сеансов, каждый продолжительностью от одного до полутора часов.

Остановимся очень кратко на характерных чертах игры старших детей, как они выявились в этих наблюдениях. Дети обычно договариваются о ролях, а затем развертывают сюжет игры по определенному плану, воссоздавая объективную логику событий в определенной, довольно строгой последовательности. Каждое действие, производимое ребенком, имеет свое логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки и обстановка получают определенные игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и действия одного ребенка связаны с действиями другого.

Разыгрывание сюжета и роли заполняет всю игру. Для детей является важным выполнение всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Появляются неписаные, но обязательные для играющих внутренние правила, вытекающие из роли и игровой ситуации. Чем более развернута игра, тем больше этих внутренних правил, которые распространяются на все большее и большее количество игровых моментов: на ролевые взаимоотношения детей, на значения, приданные игрушкам, на последовательность в развертывании сюжета.

Действия, совершаемые детьми в игре, подчинены разыгрываемому сюжету и роли. Их выполнение не является само по себе целью, они имеют всегда служебное значение, лишь реализуя роль, носят обобщенный, сокращенный и цельный характер, и чем старше дети, тем более свернутыми и условными они являются.

Аналогичная по сюжету и производимая с теми же предметами и в той же ситуации игра младших детей носит существенно иной характер. Малыши, начав с рассматривания игрушек и выбрав из них те, которые почему-либо оказались наиболее привлекательными, начинают индивидуально манипулировать с ними, длительно совершая однообразно повторяющиеся действия, не проявляя никакого интереса к тому, с какими игрушками и как играет другой ребенок.

Приведем одну из записей, содержащихся в исследовании Л. С. Славиной. В экспериментальной комнате — две девочки, Люся и Оля, обе четырех лет.

«Люся расставила мебель, посадила за стол кукол, затем отошла к столу, на котором были кубики, и стала перекладывать кубики из одного большого ведерышка в другое. Так продолжается до конца игры. В это время Оля, повернувшись спиной к Люсе, раскладывает кубики по тарелочкам. Тарелки стоят стопками. Она берет из стоящего перед ней ведерышка один кубик, кладет его в тарелочку, снимает со стопки и ставит на пустой стул, стоящий рядом. Затем берет следующий кубик и т. д., пока более 40 тарелочек не было расставлено таким образом. Затем она также методически начала по очереди брать кубики с каждой тарелочки и класть их в ведро, а тарелочки ставить опять стопками. Когда кончила, начала опять все сначала. Игра эта длилась 1 час 20 минут.

Ни та, ни другая девочка за все время игры ни разу не обратились друг к другу, а также не обращали решительно никакого внимания на кукол. На вопрос экспериментатора: "Во что вы играете?" — Люся тем не менее ответила: "В детский сад".

Эксп. Ты кто?

Люся. Я — руководительница.

Эксп. А ты?

Оля. Я тоже.

Эксп. Что ты делаешь?

Люся. Обед готовлю.

Эксп. Оля, а ты что делаешь?

Оля. Я кашу раздаю» (1948, с. 17—18).

Л. С. Славина подчеркивает, что, несмотря на такой характер действий, дети говорят, что они изображают какое-либо событие и разыгрывают определенные роли. Дети заявляют о каком-то сюжете и роли, однако все реальное содержание игр состоит только из ряда действий с игрушками, которым, однако, придается определенное значение. Они трут морковку, _ моют посуду, режут хлеб. Характерными особенностями действий является то, что, во-первых, они не включаются в систему: например, если ребенок резал хлеб или раскладывал обед, то все это не предлагается куклам, т. е. не используется для развертывания сюжета; во-вторых, действия производятся с игрушками, т. е. с предметами, условно обозначающими настоящие предметы (кубик — морковка), и носят развернутый, длительный характер.

Таким образом, в играх младших детей имеется известное противоречие. С одной стороны, их игра по своему реальному содержанию является простым, повторяющимся действием с предметами, а с другой стороны, в ней как будто бы есть и роль, и воображаемая ситуация, которые не оказывают влияния ни производимые ребенком действия, не становятся тем основным содержанием, каким мы его видим у старших детей. Естественно, перед исследователем возник вопрос о том, какую функцию в подобной игре имеют роль и игровая ситуация.

С целью выяснения этого вопроса Л. С. Славина провела первую серию своих экспериментов. Она решила попытаться изъять из такой игры все те игрушки, которые могли наталкивать детей на определенные сюжеты и связанные с ними роли. Были отобраны дети, содержанием игры которых являлись описанные действия и которые тем не менее говорили об игровой роли и сюжете. После того как такая игра развертывалась, убирались все сюжетные игрушки (куклы, кухонная плита, посуда и т. д.) и оставлялись только те, с которыми они фактически производили действия. Это были кубики и колесики (в большом количестве) и/ или 2 ведерка и 3 большие тарелки, или, для других детей, 6—8 маленьких тарелок.

Так как полученные при этом результаты чрезвычайно поучительны, приводим полностью протокол одного такого эксперимента.

«Лида (4; 1). В начале эксперимента в распоряжение девочки предоставлены все игрушки. Лида сразу, не обращая внимания на остальные игрушки, начинает перекладывать кубики из ведерышка в большую тарелку.

Эксп. Ты кто?

Лида. Я — тетя Надя.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю. (Играет так 20 минут.)

Эксп. Куклы сломались, диванчик тоже, надо их починить.

(Уносит все игрушки, кроме ведерышек, кубиков и больших тарелок, которыми фактически занят ребенок, в другую комнату. Лида продолжает играть по-прежнему.)

Эксп. Ты во что играешь?

Лида. В детский сад.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Куклам.

Эксп. А ведь кукол больше нет!

Лида. Они в той комнате.

Эксп. Нет, они сломались, их надо чинить, теперь не для кого обед готовить. Ты больше не готовь обед, его некому кушать. Ты теперь не можешь играть в детский сад. Смотри, кукол нет, мебели и посуды тоже нет. Играй просто в кубики. (Лида продолжает по-прежнему перекладывать кубики из тарелочки в ведерышко и обратно.)

Через несколько минут экспериментатор опять спрашивает: "Ты во что играешь?"

Лида. В детский сад.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Ребятам (указывает в окно). Они гуляют.

Эксп. Они долго будут гулять, ты лучше играй не в детский сад, а просто в кубики. Тебе ведь некого обедом кормить: ребята гуляют, куклы сломались и игрушек никаких нет. (Лида продолжает играть по-прежнему.)

Через несколько минут на вопрос экспериментатора "Во что ты играешь?" Лида опять отвечает: "В детский сад".

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Сама буду есть» (1948, с. 20).

Аналогичные результаты были получены почти со всеми детьми. Все попытки экспериментатора вывести ребенка из роли и отказаться от сюжета не приводили к успеху. Дети упорно держались какой-нибудь роли и сюжета, соглашаясь иногда заменить роль воспитательницы на роль повара или приготовление котлет на раздавание шоколада.

Подводя итоги этой серии экспериментов, Л. С. Славина пишет: «Результаты .этой серии экспериментов убедили нас прежде всего в том, что детям чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали как роль, так и воображаемая ситуация. Несмотря на то что фактически они почти не обыгрываются детьми, устранить их из игры оказалось невозможным. Действительно, это настойчивое желание сохранить во чтобы то ни стало в своей игре роль и воображаемую ситуацию является лучшим доказательством их необходимости для игры ребенка и на этой ранней стадии ее развития» (там же, с. 21).

Установив необходимость роли и воображаемой ситуации для игры детей уже в младшем дошкольном возрасте, Л. С. Славина задается вопросом о той функции, которую они выполняют в этой по внешнему своему виду предметно-манипулятивной игре. Для ответа на этот вопрос была проведена вторая серия экспериментов, состоящая из двух взаимосвязанных этапов.

На первом этапе дети получали только те игрушки, которые обычно использовались для простых манипулятивных действий. После того как дети начинали действовать с этими предметами и, уже «насытившись», выражали желание прекратить игру и уйти, экспериментатор, соглашаясь с тем, что пора прекратить игру, вместе с тем вводил в ситуацию все остальные сюжетные игрушки и предлагал поиграть другими игрушками в детский сад или дочки-матери.

На первом этапе дети были очень мало заинтересованы игрой. В большинстве случаев они просто перекладывали кубики в ведерышки или раскладывали их на тарелки. Продолжительность игры была относительно очень мала — не более 10—20 минут, дети быстро «насыщались» и выражали явную тенденцию под всякими предлогами уйти из эксперимента. Некоторые дети после нескольких манипулятивных действий находили свой смысл в такой деятельности и превращали ее в своеобразную деятельность по созданию разнообразных узоров из кубиков и камешков, или выкладывая их прямо на столе, или раскладывая самым разнообразным способом на тарелках. Приведем два примера поведения детей на этом этапе эксперимента.

Оля (4; 1) получила от экспериментатора 3 ведерышка с кубиками и камешками и 3 большие тарелочки.

«Эксп. Вот игрушки. Хочешь поиграть?

Оля. Да. (Берет в руки один кубик, потом по очереди еще четыре кубика. Держит их несколько секунд в руках, кладет обратно. Стоит. Берет в руки сразу несколько кубиков, кладет обратно, опять берет. Держит в руках. Перекладывает из руки в руку. (С начала эксперимента прошло 5 минут.) Взяла тарелочку. Начала выкладывать кубики по форме тарелочки. Старается, чтобы кубики лежали аккуратно. Отставила тарелочку. Сидит и ничего не делает. Затем начала собирать в одно ведерышко все кубики красного цвета.)

Эксп. Ты во что играешь?

Оля смущенно молчит, затем говорит: "Дома у меня ведерочко и совочек есть".

Эксп. А ты во что теперь играешь?

Оля. Вот в это.

Эксп. А ты кто?

Оля продолжает перекладывать красные кубики из одного ведерышка в другое.

Эксп. Хочешь еще играть?

Оля. Нет, я пойду в группу.

Эксп. Разве ты уже наигралась?

Оля. Да, я больше не хочу играть (уходит в группу. Всего играла 15 минут)» (1948, с. 22—23).

«Таня (4; 3). Игрушки такие же, что и в предыдущих примерах. Таня сразу начала выбирать из всех ведерышек камешки и складывать их аккуратно один на другой. Сложила, таким образом, все камешки. Сидит несколько минут, ничего не делая. Затем начала складывать эти камешки дорожкой, выкладывая их на столе и стараясь, чтобы они аккуратно лежали один рядом с другим.

Эксп. Ты во что играешь?

Таня. В камешки, в кубики и в ведерышки.

Эксп. Что ты делаешь?

Таня. Вот камешки. (Продолжает выкладывать камешки по-прежнему. Когда выложила все камешки, сидит, опять ничего не делая, как будто бы не знает, что еще делать. Затем начала на каждый камешек класть по одному кубику. Через 18 минут встала и, заявив: "Я уже наигралась", ушла в группу)» (1948,с. 23).

Подытоживая полученные в этой первой фазе эксперимента материалы, Л. С. Славина пишет: «Итак, мы видели, что игра детей в первой части эксперимента определялась физическими свойствами того игрового материала, который был представлен в их распоряжение.

Важным является то обстоятельство, что, несмотря на явную незаинтересованность детей игрой, которой они занимались, ни один из наших испытуемых в этой части эксперимента, однако, не переходил к другому виду игры. Многие старшие дети, которым мы давали этот материал специально, с целью контроля, действительно развертывали здесь самые разнообразные бытовые сюжетные игры» (там же, с. 25).

Эксперимент переходил во вторую фазу тогда, когда дети делали попытки уйти от действий с предложенным материалом. В этот момент экспериментатор предлагал детям все остальные сюжетные игрушки и предлагал поиграть в игру с определенным сюжетом. Резюмируя итоги этой второй фазы своего эксперимента, Л. С. Славина пишет: «Дело решительно изменялось, когда (во второй части эксперимента) мы вводили в игру детей такие игрушки, которые наталкивали их на определенный сюжет и создавали воображаемую ситуацию и роль. Хотя эти игрушки, как и в играх, описанных раньше, прямо не вовлекались в действие детей, игра приобретала ту

развернутую форму с бесчисленно повторяющимися и с большим увлечением совершаемыми действиями, которые нами уже были подробно описаны и повторять описание которых нет поэтому необходимости.

Итак, на материале этой серии экспериментов мы убедились в том, что игра детей, содержащая в качестве ее общего фона роль и воображаемую ситуацию, принципиально отличается от тех случаев игры, когда их вообще нет. При этом самым замечательным нам кажется то, что, как нам удалось это наблюдать, эти различные виды игры могут осуществляться с одними и теми же игрушками» (1948, с. 26).

На основании полученных материалов Л. С. Славина заключает о наличии как бы двух мотивационных планов в игре детей младшего дошкольного возраста. Первый — это непосредственное побуждение действовать с предоставленными в распоряжение ребенка игрушками и второй — образующий как бы фон для осуществляемых действий с предметами и заключающийся во взятии на себя ребенком определенной роли, придающей смысл действиям, производимым с предметами.

Это объяснение не представляется нам достаточно доказанным. Скорее, можно согласиться с Л. С. Славиной, когда она пишет: «Воображаемая ситуация и роль как раз и придают новый смысл действиям, которые дети производят с игрушками. Они переводят манипулирование с вещами в новый план. Ребенок-дошкольник уже не просто манипулирует с вещами, как это делает преддошкольник и как это может показаться при поверхностном наблюдении. Он играет теперь предметами, совершая с ними определенные действия. Именно в этом и заключается теперь для него смысл игры». «Только тогда, когда в игре детей возникает воображаемая ситуация и роль, она приобретает для них новый смысл и становится той длительной эмоциональной игрой, которая обычно и наблюдается у детей этого возраста» (1948, с. 28).

Существенно важными в исследовании Л. С. Славиной нам представляются три момента: во-первых, экспериментальное доказательство того, что роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом перестраивает и его действия, и значения предметов, с которыми он действует; во-вторых, что роль вносится в действия ребенка как бы извне, через сюжетные игрушки, которые подсказывают человеческий смысл действий с ними; в-третьих, что роль является смысловым центром игры и для ее осуществления служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия.

3. Экспериментальное формирование предпосылок ролевой игры

В уже описанных нами исследованиях Ф. И. Фрадкиной и Л. С. Славиной были показаны предпосылки и условия перехода от манипулятивной и предметной деятельности к игре у детей младшего дошкольного возраста.

Однако в этих исследованиях вопрос о предпосылках перехода к ролевой игре и о функции взрослого в формировании этих предпосылок был, скорее, только поставлен, но не решен экспериментально. Возникла необходимость в более тщательном исследовании этих предпосылок и функции взрослых в их появлении. Такое исследование возможно только как специально организованное экспериментальное формирование ролевой игры. Объектами такого экспериментально-генетического исследования могут быть только те дети, у которых эти предпосылки еще не возникли. В исследованиях это были, во-первых, нормальные дети, находящиеся на границе перехода от предметных действий к ролевой игре; во-вторых, дети с недостаточностью интеллектуального развития, у которых ролевая игра не возникает без специального вмешательства со стороны взрослых; в-третьих, нормальные в

интеллектуальном отношении дети с различными нарушениями зрения, слуха и речи, у которых также ролевая игра не возникает без специального внимания к формированию необходимых предпосылок.

Формирование предпосылок и перехода к собственно ролевой игре носило в исследованиях характер организованного психолого-педагогического эксперимента, в котором исследователь специально строит требуемые для перехода к ролевой игре процессы. Принцип такого исследования заключается в последовательном формировании предпосылок к ролевой игре, а затем и самого перехода к ней.

При этом выяснялись как функции взрослых в формировании (т. е. характер совместной деятельности взрослых с ребенком), так и то, какие именно предпосылки являются необходимыми и достаточными для перехода к ролевой игре в ее самой начальной форме. Все описываемые ниже исследования основывались на фактах и обобщениях, полученных Ф. И. Фрадкиной, Л. С. Славиной, и тех теоретических представлениях, которые были развиты в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и наших.

Остановимся коротко на результатах трех исследований:

Н. Я. Михайленко (1975), проведенного на нормальных детях раннего и младшего дошкольного возраста; Н. Д. Соколовой (1973), проведенного с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста; Л. Ф. Обуховой и Т. А. Басиловой, проведенного на слепоглухонемых детях, материалы которого любезно предоставлены авторами для опубликования в нашей книге.

Н. Я. Михайленко[2] на основе выделения основных элементов, входящих в структуру игровой деятельности, и зависимостей, в которых эти элементы находятся, поставила своей задачей установить значение этих элементов в процессе становления игровой деятельности и определить трудности, связанные с освоением детьми того или иного элемента.

Проанализировав большое количество игр с разнообразными сюжетами, Н. Я. Михайленко выделила в игре следующие основные элементы: а) роль или персонаж; б) ситуация, в которой происходит реализация роли; в) действия, которыми реализуется роль; г) предметы, посредством которых действует играющий; д) отношение к другому персонажу.

В зависимости от элементов, входящих в игру, и связей между ними были выделены сюжеты трех степеней сложности: 1) сюжеты с единственным персонажем и четко определенными предметами в одной или нескольких ситуациях;

2) сюжеты с несколькими персонажами и набором соответствующих действий, в которых связь между персонажами задана или посредством включения детей в общую ситуацию, или через последовательность производимых действий;

3) сюжеты, в которых кроме набора действий и связей между персонажами заданы и отношения между ними.

В предварительных сериях экспериментов выяснялась возможность осуществления детьми элементарных форм игровой деятельности по задаваемым взрослым образцам. В этих экспериментах принимали участие дети в возрасте от полутора до трех лет. Сюжет игры задавался детям различными способами. В первой серии сюжет задавался в словесной форме. Заинтересовав ребенка игрушками, с которыми ему придется действовать, экспериментатор рассказывал простенький сюжет, содержавший одно-два действия с игрушкой или одно действие, которое надо было произвести с двумя

игрушками. Например: «Сидят за столом кукла и мишка, хорошенькие, чистенькие. Около них стоят тарелки. Девочка (мальчик) взяла ложку и стала кормить сначала куклу, а потом мишку. Всех покормила, молодец!» После такого рассказа экспериментатор показывает ребенку на игрушки и предлагает поиграть. В этих условиях из 55 детей только 10 старше двух лет начали играть с предложенными игрушками, остальные дети не приняли предложения поиграть по рассказанному сюжету.

Возникло предположение, что детям этого возраста недостаточно рассказа для того, чтобы они начали действовать с игрушками, а необходимо показать действия, о которых говорится в рассказе. Следующая серия опытов проводилась таким образом, что экспериментатор не только рассказывал сюжет, но и разыгрывал его на глазах у детей. В этих условиях из 45 детей, которые не приняли предложения играть после простого рассказа, 32 ребенка приняли предложение и в той или иной форме реализовали сюжет. Меньшая часть детей (14 человек) действовала с игрушками в соответствии с сюжетом. При этом дети проявляли увлеченность, расширяя сюжет, добавляли к указанным действиям другие из своего собственного опыта. Деятельность этих детей носила ярко выраженный эмоциональный характер. В ней находили отражение не только действия, но и эмоциональное отношение к объектам, которыми были сюжетные игрушки (куклы, различные животные).

Вторая, большая по количеству группа детей (18 человек) приняла сюжет, предложенный экспериментатором, и производила содержавшиеся в предложенном сюжете действия, но выполняла их, точно следуя указанному образцу или допуская лишь небольшие сокращения. Дети не проявляли эмоционального отношения к сюжетным игрушкам и тенденции к расширению репертуара производимых действий. Игры были кратковременны, и дети, выполнив действия, или прекращали действия с игрушками, или переключались на другие действия, не имевшие отношения к сюжету. Действия с игрушками носили у этих детей характер обязательности перед взрослым, действий по инструкции и ничем не отличались от обычных предметно-практических действий.

Предположив, что особенности действий этой последней группы детей находятся в зависимости от отношений ребенка ко взрослому, Н. Я. Михайленко поставила еще одну серию экспериментов, в которой характер обязательности в этих отношениях снимался. С этой целью экспериментатор во время рассказа сюжета и показа действий включал ребенка в игру, всячески подчеркивая интонацией, жестами, мимикой эмоционально положительное отношение к игрушкам и действиям с ними. При таком способе включения детей этой группы в игру большинство из них строило свою деятельность уже не по типу выполнения инструкции взрослого, а включаясь в игру эмоционально, и все их действия с игрушками были окрашены положительным эмоциональным отношением. Дети проявляли активность и инициативу и играли довольно длительно (25—30 минут) с явным удовольствием. Таким образом, оказалось, что, для того чтобы младшие дети начали игру,недостаточно умения просто воспроизводить какие-то действия, необходимо, чтобы у детей возникло определенное эмоциональное отношение к персонажу, который представлен сюжетной игрушкой. Это положение особенно важно, так как показывает, что уже на самых ранних этапах своего возникновения игра имплицитно содержит эмоциональное отношение к объекту действий.

Однако во всех проведенных экспериментах выявилась небольшая группа детей (13 человек из 55) в возрасте от полутора до двух лет, которые не смогли перейти от простых манипуляций с игрушками к элементарной сюжетной игре. Эта группа детей находилась на такой стадии развития, на которой еще не были сформированы умения производить игровые действия, являющиеся необходимой предпосылкой ролевой

игры. Игровые действия, хотя и происходят из предметных практических действий, являются особыми действиями, в которых предметное действие передается в обобщенной и сокращенной форме, в форме схемы действия. Возникла задача выяснить, при каких условиях можно сформировать такие действия у детей.

С группой детей, которые вовсе не могли выполнять игровые действия, была проведена специальная работа по их формированию. Одной части детей (группа «а») экспериментатор показывал сокращенное, схематизированное действие, включавшее одну-две наиболее характерные операции; другой части детей (группа «б») показывал образец действия, включающий все составляющие его операции, т. е. развернутое конкретное действие. Результаты усвоения игровых действий в этих экспериментальных группах оказались существенно различными. В первой группе сразу после показа действия экспериментатором часть детей правильно выполнила действие, а другая часть детей сделала это после однократного совместного действия со взрослым. Во второй группе (группа «б») простого показа и даже однократного совместного действия оказалось недостаточно, для его усвоения необходимо было повторение этого действия совместно с экспериментатором несколько раз.

Как говорит Н. Я. Михайленко, усвоенные детьми обеих групп действия нельзя назвать в собственном смысле слова игровыми. На это указывает тенденция производить их только с теми игрушками, на которых они были усвоены, точное следование образцу, многократное повторение одного и того же действия. (Как нам представляется, эти действия еще не отделены от предметов и не обобщены.) В связи с этим возникла задача превращения их в собственно игровые.

Специальная серия экспериментов и была направлена на то, чтобы перевести усвоенные элементарные действия с сюжетными игрушками в игровые. Для этого экспериментатор предлагал детям произвести действия не с тем предметом, на котором они были усвоены, а с предметами-заместителями. Часть детей приняла действия с предметами-заместителями по словесному предложению экспериментатора, а часть только после показа экспериментатором.

При анализе полученных материалов отмечается, что дети группы «б», т. е. усваивавшие всю систему операций, входивших в состав действия, переносили эти действия на предметы-заместители с бульшим трудом, им требовалось большее число показов и совместных действий с экспериментатором. Однако эти дети также переходили от полного и детального выполнения действия к обобщенному и сокращенному. Вначале для всех детей была характерна привязанность к тем предметам-заместителям, которые предлагал взрослый при первом показе. Лишь при переносе действия на разные предметы-заместители и осуществлении разных действий с одним и тем же предметом-заместителем удавалось преодолевать эту инерцию.

В ходе обобщения и сокращения действия изменялся его смысл: действие с ложкой превращалось в кормление куклы, действие с гребешком — в причесывание и т. п. Если до этого ложка или гребенка были объектом действий ребенка, то теперь объектом действий становилась кукла или другая сюжетная игрушка, а ложка или гребенка, замещенные предметами-заместителями, становились средством выполнения действий кормления или причесывания, объектом которых становились сюжетные игрушки.

Однако, хотя эти действия и становились игровыми по форме осуществления, они не являлись еще ролевыми. По данным излагаемого исследования, это выражалось, в частности, в том, что дети принимали предложения экспериментатора типа «покорми куклу», «полечи мишку», но не принимали предложений типа «поиграй в доктора»,

«поиграй в воспитательницу» и т. п. Н. Я. Михайленко высказывает предположение, что переход к выполнению роли связан главным образом с двумя условиями: во-первых, с отнесением не одного, а ряда действий к одному и тому же персонажу (мама — к.ормит, гуляет, укладывает спать, читает, умывает; доктор —| выслушивает, дает лекарство, делает укол и т. п.) и, во-вторых, с принятием роли персонажа, который задан в сюжете} игры, на себя.

Для того чтобы сформировать ролевую игру, были специально организованы совместные с экспериментатором игры, в которых дети выполняли ряд действий, соответствующих тому или иному персонажу (доктору, шоферу, маме), а по ходу осуществления экспериментатор относил их к той или иной роли: «Ты, как мама, кормишь дочку!», «Ты, как доктор, лечишь ребенка!» и т. п. После окончания всей цепочки действий экспериментатор фиксировал все произведенные ребенком действия: «Ты играл в доктора», «Ты играл в шофера». Уже после небольшого числа таких совместных игр дети активно и охотно играли при простом предложении и указании сюжета.

Эти эксперименты были проведены на довольно большой группе детей (46 человек) в возрасте от 2 до 4 лет, у которых уже сложились игровые действия, но не сформировалось ролевое поведение.

Исследованием Н. Я. Михайленко в специально организованном формирующем эксперименте были подтверждены и уточнены положения, которые намечены в предшествующих работах Ф. И. Фрадкиной, Л. С. Славиной и наших. Факты, добытые во всех этих исследованиях, говорят о том, что путь развития игры идет от конкретного предметного действия к обобщенному игровому действию и от него к игровому ролевому действию: есть ложкой; кормить ложкой; кормить ложкой куклу; кормить ложкой куклу, как мама, — таков схематически путь к ролевой игре.

Наиболее существенным выводом из описанного формирующего эксперимента является доказательство, что все вышеперечисленные переходы требуют руководства со стороны взрослых, а каждый из них — и особых способов руководства. Представление о спонтанности развития ролевой! игры у детей возникает вследствие того, что взрослые не замечают руководства, которое ими фактически стихийно осуществляется.

Н. Д. Соколова (1973)[3] провела экспериментальное формирование ролевой игры у умственно отсталых детей дошкольного возраста (от 4 до 6 лет), воспитывавшихся в специальных детских садах. Объектами служили дети с умственной отсталостью в степени дебильности.

В предварительных наблюдениях над детьми специального детского сада во всех трех группах (группы первого, второго и третьего года обучения) Н. Д. Соколова установила, что самостоятельная деятельность с предметами у детей всех трех групп отличается примитивностью и однообразием. Хотя почти все умственно отсталые дошкольники проявляют интерес к игрушкам, они, как правило, побуждаются внешним видом игрушки, а не возможностями производить с ней предметные действия и осуществлять какой-либо замысел. Интерес этот очень кратковремен. Часто (46,4% случаев) проявляются неадекватные действия. Даже тогда, когда дети производят с предметами адекватные действия, последние бедны и стереотипны. Наиболее высокий уровень, наблюдающийся к концу дошкольного возраста, — это процессуальные действия, повторяющиеся по нескольку раз без всяких изменений.

Во всех наблюдениях не было зарегистрировано ни одного случая использования предмета-заместителя или действия с воображаемым объектом. Конечно, у умственно

отсталых детей дошкольного возраста отсутствует сюжетно-ролевая игра, лишь в очень редких случаях наблюдаются единичные сюжетные действия. Чрезвычайно бедной является и речь детей в процессе этих элементарных действий.

Наблюдая за развитием игры на протяжении пребывания детей в специальных дошкольных учреждениях, Н. Д. Соколова констатирует наличие некоторой динамики: возрастает количество адекватных действий и исчезают неспецифические манипуляции с предметами. Однако даже у детей третьего года обучения совершенно отсутствуют действия с предметами-заместителями и сюжетные действия.

Отсутствие существенных сдвигов в развитии предпосылок к возникновению ролевой игры Н. Д. Соколова связывает с особенностями педагогического руководства, ограниченного главным образом словесными указаниями педагогов. Вместе с тем хорошо известно, что понимание словесной инструкции умственно отсталыми детьми значительно затруднено еще и в школьном возрасте.

В специальном исследовании Н. Д. Соколовой детям предлагалось провести игровые действия по нерасчлененной словесной инструкции, предусматривавшей выполнение цепочки взаимосвязанных действий с предметом. Такое инструктирование не приводило к сдвигам у детей всех возрастов. Расчленение инструкции на отдельные указания, касавшиеся каждого отдельного действия, приводило к некоторым сдвигам. Дети начинали действовать, но никакой цепочки связанных между собой действий и при расчлененной инструкции получить не удалось. Автор совершенно справедливо приходит к выводу, что чисто словесное руководство игровыми действиями с предметами у умственно отсталых детей не приводит к результату. Даже тогда, когда дети выполняют одно за другим действия, содержавшиеся в указаниях, они не связывают их между собой. На основании этих данных Н. Д. Соколова и приходит к выводу, что чисто словесное руководство не может привести к сдвигам в развитии игры умственно отсталых детей.

Н. Д. Соколовой было предпринято специальное обучение этих детей отдельным элементам игры: игровым действиям и принятию роли. В первой серии экспериментатор показывал цепочку действий на сюжетной игрушке — кукле, после чего ребенку предлагалось воспроизвести эти же действия на его игрушке — кукле. Результаты такого показа игровых действий оказались выше, чем при чисто речевом объяснении. Дети более эмоционально отнеслись к задаче, и большинство из них смогли воспроизвести цепочку действий. У некоторых детей действия стали приближаться к игровым, изобразительным, а в деятельности детей 6—7 лет цепочка показанных действий пополнилась и отражающими собственный жизненный опыт. У старших детей появилось новое, раньше не наблюдавшееся отношение к кукле как к живому существу. Н. Д. Соколова подчеркивает, что появление такого нового отношения к сюжетной игрушке является необходимым условием для последующего перехода к ролевым действиям.

Все же основная масса детей ограничивалась точным воспроизведением показанных действий без создания игровой ситуации и принятия вытекающей из этих действий роли взрослого. Полученные результаты привели автора к необходимости провести с теми же детьми специальную работу по введению их в роль взрослого. Экспериментатор знакомил ребенка с куклой-дочкой, называл ребенка папой или мамой, давал «дочке» имя, всячески вызывал у ребенка отношение к кукле как к дочери. После этого ребенку предлагалось поиграть с куклой. Естественно было ожидать, что ребенок произведет с куклой-дочкой те действия, которые совсем недавно были ему показаны. Однако предпринятое введение младших детей в роль не оказало никакого влияния на их действия с игрушками. Они действовали с ними

приблизительно так же, как и до введения их в роль. Дети в большинстве случаев никак не связывали роль с ранее показанными им действиями.

Дети средней группы пытались действовать в соответствии с ролью, но это сводилось, как правило, только к устному общению с куклой, в котором дети стремились закрепить свое «господство» над ней; игровые действия этих детей не вытекали из роли и носили характер оторванных от роли отдельных действий.

Только старшие дети охотно принимали роль и сразу же начинали воспитывать свою дочку. Однако действия и этих детей были скудны и неизобразительны и некоторые дети подменяли цепочку действий одним, стереотипно повторявшимся.

Таким образом, создание взрослым игровой ситуации, введение ребенка в роль взрослого, даже хорошо знакомого и близкого ребенку по характеру его деятельности, само по себе не обеспечивает возможности действовать в соответствии с ролью. Для детей остается скрытой связь между ролью и действиями, в которых она может быть воплощена, ролевой смысл действий.

Эта связь между ролью и связанными с ней действиями не возникает спонтанно и должна быть раскрыта ребенку взрослыми. Такую попытку и предприняла Н. Д. Соколова в последней серии своих экспериментов. Соединив введение ребенка в роль и игровую ситуацию с воспроизведением цепочки игровых действий, она создала своеобразную «синтетическую» методику формирования игры, используя которую взрослый как бы втягивал ребенка в совместную деятельность по созданию игровой ситуации и выполнению игровых действий. Формирование проводилось индивидуально с каждым ребенком (всего у 45 детей, по 15 детей каждого года пребывания в детском саду) на протяжении четырех, следовавших друг за другом, сеансов с последовательным наращиванием единого сюжета ухода за «ребенком» (купание куклы, приготовление для куклы каши, кормление куклы, укладывание куклы спать). Через несколько дней по окончании таких четырех сеансов совместных действий проводились контрольные замеры уровня игровых действий. Ребенку предоставлялась возможность действовать самостоятельно в условиях игровой комнаты, в которой было представлено все необходимое для развертывания сюжетно-ролевой игры.

Сопоставление результатов, полученных в контрольных опытах, с исходным уровнем показало, что дети значительно продвинулись в своем игровом поведении. Заметно увеличилась длительность занятий детей с игрушками; в старшей группе вдвое. За этим увеличением длительности стоит изменение характера действий с игрушками. Вместо повторявшихся стереотипных действий дети производили с каждой игрушкой цепочку связанных между собой действий. Появилось избирательное отношение к игрушкам; даже у самых младших детей кукла выделилась из всех игрушек и приобрела особую привлекательность. Многие дети уже предварительно подбирали игрушки (куклу, мебель, плиту и т. п.), необходимые для осуществления возникавшего у них элементарного замысла игры, хотя и не самостоятельного, а являющегося отражением сюжета, разыгрывавшегося со взрослым в период формирования. Появляются элементы собственно ролевого поведения. Некоторые дети средней группы берут на себя роли воспитателя. У других детей элементы ролевого поведения проявляются в ласковом, заботливом, внимательном отношении к кукле.

В старшей группе наблюдался особенно значительный сдвиг. Большая часть детей (9 из 15) начали выполнять роль и подчиняли свои действия этой роли. Правда, устойчивость ролевого поведения была еще незначительной, дети «соскальзывали» с принятой роли на другие действия. Появляются обобщенные, сокращенные, собственно изобразительные действия. Значительно усилилась роль речи во всех

группах и обогатились ее функции; у средних и старших детей возникает планирующая речь и речь, посредством которой дети выражают отношение к сюжетным игрушкам. Однако это еще не самостоятельная сюжетно-ролевая игра. Она ограничена теми сюжетами, действиями и их порядком, которые были предложены в совместных действиях со взрослыми.

Н. Д. Соколова отмечает, что в ходе возникшего, хотя еще и элементарного, игрового поведения дети легче овладевали новыми предметными действиями, больше говорили и речь их становилась более разнообразной по своим функциям.

В нашу задачу не входит выяснение педагогического значения игры в коррекции некоторых особенностей умственно отсталых детей. Мы привели эти данные только потому, что в них ярко проявились основные стадии развития игры. Особенно важным является проходящий обычно незаметному нормальных детей этап соединения игровых предметных действий с ролью и их превращение в ролевые действия, т. е. действия, выражающие отношение к персонажу. Эти данные в целом подтверждают данные о развитии предпосылок ролевой игры и перехода к ней у нормальных детей.

Нам остается остановиться еще на особенностях возникновения игры у слепоглухонемых детей. Слепоглухонемые дети — это особая категория детей, у которых построение любого действия, любой формы поведения требует особого педагогического руководства, непрерывной совместной деятельности взрослого с ребенком. Однако дети, очень рано потерявшие зрение и слух, а как следствие потери слуха — и неговорящие, развиваются в принципе так же, как нормальные дети, и могут достигать в своем развитии самых высоких уровней. Только ход их развития значительно растянут во времени и требует особого руководства.

Приводимые ниже материалы взяты из наблюдений над развитием детей, воспитывающихся Д специальной школе-клинике[4]. Мы не будем касаться вопросов педагогического руководства развитием детей в этом учреждении и того, какими приемами совместной деятельности со взрослыми достигаются те или иные сдвиги в развитии детей. Нас интересовала только основные этапы развития игрового поведения и некоторые условия перехода от предметных действий к собственно игровым.

Как и у нормальных детей, у слепоглухонемого ребенка игра не возникает без руководства со стороны взрослых. И. А. Соколянский в связи с этим указывал, что слепоглухонемые дети сами никогда не научаются играть в куклы и вообще не могут самостоятельно создать игру. Однако прямое обучение само по себе не приводит к игре и даже не способствует ее возникновению. В этом нет ничего парадоксального, если мы вспомним, что игра возникает в результате развития предметных действий. И. А. Соколянский даже предполагал, что научить таких детей играть — дело безнадежное. Так как всякая игра, особенно игра в куклы, — это отражение социального опыта, а социальный опыт слепоглухонемых детей формируется крайне медленно и отразить его в раннем детстве такой ребенок не может, то и возникновение игры задерживается, оно связано со всем предшествующим развитием ребенка.

Внешне все происходит, казалось бы, правильно: ребенка учат играть. Однако, выполняя показанные взрослыми действия с игрушками (мишкой, куклой), слепоглухонемой ребенок относится к ним всерьез. Так, слабовидящий глухой ребенок Вова надевает очки мишке. Внешне это может быть расценено как игра, но он при этом вполне серьезно и по-настоящему заглядывает в них сбоку, чтобы убедиться в том, что именно видит мишка. Другое наблюдение еще более отчетливо иллюстрирует эту особенность. Слепоглухонемая девочка раздела и посадила мишку на пустую пластмассовую корзину для мусора, заранее поставленную рядом с

кроватью в качестве горшка. Девочка села рядом на стул и долго сидела так, нагибаясь в сторону мишки. Затем приподняла его, сунула в горшок руку и снова посадила мишку. Так в течение десяти минут они сидели рядом, и время от времени девочка проверяла содержимое этого горшка, ожидая результата. Та же девочка, показывая мишке картинки, постоянно подносила их к его левому глазу — в левом глазу у нее были незначительные остатки зрения.

Во всех приведенных случаях отсутствует воображаемая ситуация, условность, и вместо игрового действия, по существу,. воспроизводится типичное предметное действие. Психологический механизм этого феномена — в преждевременности обучения, несоответствии требований реальным возможностям развития слепоглухонемого ребенка.

Возникновение игры у слепоглухонемых детей обусловлено развитием предметной деятельности и речи. Этот процесс имеет те же закономерности, которые были установлены Ф. И. Фрадкиной при изучении возникновения игры у нормальных детей. Можно выделить следующие этапы.

1. Этап специфического манипулирования с предметом в отличие от более раннего «неспецифического» манипулирования, когда ребенок совершает однообразные движения с разными предметами (машет, стучит, бросает и т. п.).

2. Самостоятельное воспроизведение ребенком отдельных элементов действий или ряда действий. Для детей характерно подражание действиям взрослого в сходной, но нетождественной ситуации, перенос действия на другие предметы. В поведении слепоглухонемого ребенка часто по многу раз повторяются действия кормления куклы, состоящие из нескольких операций. Однако это еще не игра. Так, отбросив мишку, слепоглухонемая девочка сама, сняв туфли, ложится в кукольную кроватъ (коробку), укрывается и укачивает себя и многократно повторяет эти действия.

Ребенок, не владеющий речью, выйти за рамки такого способа действия не может. Речь, появляющаяся в процессе развития предметной деятельности, у слепоглухонемого ребенка первоначально выполняет только функцию сигнала к действию, но еще не выполняет функции обозначения предмета. Сигнальная функция речи не обеспечивает «условного» воображаемого плана деятельности, без которого невозможна и игра. Качественный скачок в развитии, связанный с возникновением настоящего слова как средства обозначения предмета, приближает возникновение настоящей игры.

3. Для этого этапа характерно создание специальной игровой обстановки, воспроизведение действий другого человека-педагога, использование предметов-заместителей. Действие с предметом осуществляется согласно игровому смыслу, а не постоянно присущему значению предмета.

В играх ребенок самостоятельно воспроизводит не отдельные действия, а целые сюжеты, действуя то за педагога, то за куклу. Именно на этом этапе появляется «роль в действии» ;(Ф. И. Фрадкина) — объективное подражание действиям конкретных людей без осознания роли ребенком. Предмет используется многократно, но действие носит куплетный, а не сюжетный характер.

Например, Дина достает из шкафа консервный нож, зубную щетку, вилку. Кладет перед куклой консервный нож, перед большим мишкой — зубную щетку, перед маленьким мишкой — вилку. Садится сама, ест из тарелки с помощью расчески, потом забирает у мишки зубную щетку и ест ею, как ложкой. Поднося щетку-ложку к губам, берет ее в рот и трет ею зубы. Потом снова ест, действуя щеткой как ложкой:

только подносит к губам и опускает в тарелку. Кладет зубную щетку-ложку в тарелку перед мишкой. Гладит себя по голове. Пьет из высокой коробочки. Встает, подходит к большому мишке сзади и кормит его, потом кормит другого мишку. Достает кусок бумаги, разрывает его на кусочки и кладет перед каждым сидящим за столом. Садится на свое место, пьет из чашки. Кусает от клочка бумаги по-настоящему и пьет из чашки. Выплевывает бумагу, снова откусывает, но уже понарошку, пьет.

4. Следующий этап — появление переименования в игровой ситуации. Сначала ребенок называет другим именем предметы-заместители в соответствии с функцией, которую они выполняют в игре, однако отождествление себя с другим человеком и присвоение себе его имени еще отсутствует. Например, Дине принесли новую игрушечную чашку. Она выставляет ее на стол, ставит на стол и другую посуду. Сажает за стол мишку. Перед мишкой на столе — новая чашка и ложка, перед Диной — стакан и ложка. Педагог указывает на чашку и спрашивает: «Что это?» Дина: «Чашка». Дина сидит за столом, ест и кормит мишку. Вскакивает и приносит куклу, сажает ее на свое место и кормит. Эксп.: «Кто это?» Дина: «Кукла». Эксп.: «Кто это?» (Указывает на мишку.) Дина: «Мишка». Эксп.: «Кто это?» (Указывает на Дину.) Дина: «Дина». (Приносит остальных кукол из игрового уголка, усаживает их на маленькие стулья за столом. Каждой кукле ставит на стол по тарелке. К каждой тарелке кладет пластмассовые полоски и гвоздики. Три гвоздика берет со стола и кладет на тарелку, стоящую посредине стола.) Эксп.: «Что это?» Дина: «Хлеб». (Кладет в каждую тарелку еще по тарелке, но чуть наискосок.) Эксп.: «Что это?» (Указывает на пластмассовую полоску у тарелки.) Дина: «Ложка». Эксп.: «Что это?» (Указывает на тарелку, положенную сверху.) Дина: «Ложка». Эксп.: «Что это?» (Указывает на тарелку, находящуюся внизу.) Дина: «Тарелка. (Сама указывает на дно тарелок.) Суп, каша, каша, картофель». (Ест из своей тарелки, показывает жестом: «Хорошо»; откусывает от пластмассовой полоски хлеб. Сердито машет рукой в сторону остальных кукол, показывая им свой хлеб. Вскакивает, приносит детали пластмассового конструктора и раскладывает их перед каждой куклой за столом.) Эксп.: «Что это?» (Указывает на детали конструктора.) Дина: «Хлеб».

5. Последний этап. Ребенок называет себя и партнера по игре , (куклу) именем другого человека. Вот несколько ситуаций.

В перерыве между занятиями Дина взяла со стола счетную палочку и поднесла к своим губам, изображая курение сигареты. Указала на себя рукой и сказала: «Папа». Потом поднесла эту палочку ко рту педагога и, указав на него, назвала его «папа». Сунула палочку в рот другой слепоглухонемой девочке и сказала: «папа».

Через несколько дней Дина надела белый халат педагога. Села в кукольном уголке на стул возле кроватки с куклой. Положила ногу на ногу, подперла щеку рукой. Сидит в этой позе несколько минут (именно в такой позе сидит врач, который приходит в группу во время болезни детей). Берет со шкафа сделанный из резинки и деревянного колечка игрушечный фонендоскоп, придвигает свой стул ближе к кроватке куклы, снимает с куклы одеяло, вытаскивает куклу из постели, поправляет постель куклы, пытается засунуть в уши концы фонендоскопа, ей это не удается, кладет куклу обратно в постель. Замечает вошедшего педагога, оборачивается к ней, указывает на себя и говорит: «Врач». Сажает педагога рядом с собой на стул, выслушивает ей грудь и спину фонендоскопом и показывает жестом: «Хорошо». Педагог: «Кто?» Дина: «Доктор».

Таков в основных чертах путь слепоглухонемого ребенка от предметной деятельности к элементам сюжетно-ролевой игры. Слепоглухонемым детям, примеры поведения которых приведены, 8—9 лет. Эти дети в более позднем возрасте и значительно более

растянуто во времени, при сотрудничестве с воспитывающими их взрослыми, проходят тот же путь, что и нормальные дети.

Экспериментальное формирование предпосылок к ролевой игре у нормально развивающихся детей раннего возраста, у детей дошкольного с отставанием в умственном развитии и наблюдения над развитием элементов игры у слепоглухонемых детей показывают наличие общих закономерностей развития игры, связанных с логикой овладения предметными действиями и выделением взрослого как образца и носителя человеческих форм деятельности и отношений. Все это происходит не спонтанно, а под руководством взрослых.

4. Развитие роли в игре

Одной из существенных задач при исследовании ролевой игры является выяснение вопроса о психологических предпосылках, лежащих в основе взятия на себя ребенком роли, и развитии содержания роли, выполняемой ребенком в игре. Наряду с этим важным является и выяснение изменения отношения ребенка к выполняемой в игре роли.

Эти вопросы являлись предметом наших исследований. Мы уже указывали, что избрали экспериментальный путь для нашего анализа. Эксперименты, проведенные для выяснения этих вопросов, были построены по типу обычных игр, в которые экспериментатор включался в качестве одного из играющих или же выступал руководителем. Роль экспериментатора заключалась либо в предложении сюжета игры, либо в изменении ее хода путем введения ряда дополнительных условий.

Для исследования указанных вопросов были проведено три серии экспериментальных игр[5].

Первая серия: игры в самих себя, во взрослых и в товарищей. Вторая серия: игры с нарушением последовательности действий при выполнении ребенком роли. Третья серия: игры с нарушением смысла роли.

Игры в самих себя,

во взрослых

и в товарищей

Эксперимент состоял из трех взаимосвязанных фаз. В первой фазе экспериментатор (воспитательница) организовывал игру в детский сад, но так, чтобы каждый из ее участников оставался самим собой: воспитательница — воспитательницей, а дети — детьми. В случае согласия детей воспитательница передает детям ход игры; в случае необходимости спрашивает у них: «Что надо делать?» — и выполняет их указания.

Во второй фазе, в случае отказа детей от игры в самих себя или по ее окончании, если игра возникает, воспитательница предлагает играть иначе: один из детей будет руководительницей (называя при этом имя руководительницы группы), а она с другим ребенком будут детьми. В дальнейшем воспитательница участвует в развертывающейся игре в роли одного из детей.

В третьей фазе воспитательница предлагает поиграть так, что она будет руководительницей группы, а дети будут играть роль кого-либо из товарищей своей же группы. При этом воспитательница или сама называет имена тех детей, которых

будут изображать играющие, или предлагает детям самим выбрать, кем из ребят они хотят быть.

В каждой из организованных таким образом игр принимали участие двое детей (в трех случаях — один ребенок). Через эксперименты прошли дети всех возрастных групп детского сада.

Прежде чем перейти к описанию полученных результатов и их анализу, подчеркнем различия между тремя фазами эксперимента.

В первой фазе эксперимента ребенок должен был изображать самого себя, во второй — взрослого (воспитательницу) или другого ребенка (вообще); в третьей — определенного ребенка из среды своих товарищей. Так как центральным для творческой игры детей дошкольного возраста является взятие ребенком на себя какой-либо роли, представляется существенным выяснение предпосылок, необходимых для того, чтобы роль была принята ребенком.

Степень и характер выделенности действий взрослого и ориентации на эти действия имеют, как нам казалось, существенное значение. Что в первую очередь выделяется ребенком и каков генез его ориентации в функциях взрослых людей?

Ответы на эти вопросы и должен был дать предпринятый эксперимент.

Опишем полученные результаты по фазам эксперимента.

Первая фаза эксперимента: игры. в самих себя

Протокол № 1. Перед обедом экспериментатор предлагает:

«Асенька (3; 0), давай мы с тобой поиграем». Асенька с радостью соглашается. Эксп.: «Ты будешь Ася, а я буду Мария Сергеевна, хочешь?» Ася: «Нет, ты будешь Ася, а я — Мария Сергеевна». Эксп.: «Потом так, а теперь ты — Ася, а я — Мария Сергеевна». Ася (смеется): «Нет, не так. Я Мария Сергеевна, а не ты». (Бегает по комнате и смеется.)

Протокол № 2. Варя (5; 0), выслушав предложение экспериментатора, смущенно улыбается и стоит не двигаясь. Эксп.: «Ну, Варенька, давай же играть». Варя теребит халатик и тихо говорит: «Мне платочек нужно, пойду возьму». (Убегает. Долго не возвращается.) Экспериментатор идет к ней навстречу. Варя стоит и смотрит через дверь в старшую группу. Эксп.: «Идем же играть». Варя (опустив голову): «Нет, мне так не хочется». Эксп.: «Пойдем». Варя (еще тише): «Нет, не хочу».

Протокол № 3. Экспериментатор предлагает Вале и Рите (6; 0) играть. Валя: «Лучше в дочки-матери. Эксп.: «Нет, в это мы завтра поиграем». Валя: «Я тогда буду мама, а Рита — дочка». Эксп.: «Мы ведь решили'завтра в дочки-матери, а сегодня так поиграем — ты будешь Валя, ты — Рита, а я — Елена Андреевна. Ну, что же нам делать?» Рита: «Идемте к нам. Будем рисунки смотреть». (Дети привыкли, что обычно раз в несколько дней они вместе с руководительницей просматривают рисунки.) Валя: «У меня хороший рисунок есть». Дети идут просматривать рисунки.

Протокол № 4. Орик и Юра (6; 6), выслушав предложение, смеются. Орик: «Тогда нужно идти наверх». Эксп.: «Пойдемте». Дети идут в одну из комнат. Орик (смеется): «Теперь спрашивайте нас, а мы будем говорить». Эксп.: «О чем спрашивать?» Орик (смеясь): «Про картинку или сколько умеешь считать». Оба смеются.

Экспериментатор берет картинку, начинает спрашивать, что нарисовано на картинке. Орик (смотрит на Юру): «Я в прошлом году тоже так рассказывал, только там другая была картинка. А тут девочка на спине куклу несет». Юра: «Ей тяжело. Это не кукла, а ребенок». Орик: «Лучше мы пойдем играть». Эксп.: «А мы что делаем?» Юра: «С вами занимаемся». Орик, не ожидая разрешения, направляется к двери. Эксп.: «Ведь мы так решили играть, что ты — Орик? Орик (сердито): «Так не играют. Это не игра. Я иду с Томой в шашки играть».

Протокол № 5. Нина и Дина (6; 8) выслушивают предложение экспериментатора. Нина (улыбаясь): «Так нельзя. Вы и есть Нина Сергеевна. (Смеется.) Как же мне в Нину играть, когда я и есть Нина». Дина (выслушав серьезно): «Тогда нужно зарядку делать, потом завтракать, потом заниматься. Или вы хотите не так? Я иначе не знаю как».

Мы привели пять наиболее типичных описаний хода игры в самих себя. Остальные имеющиеся в нашем распоряжении протоколы в общем дают такую же картину. Младшие дети вообще отказываются от предложения играть в самих себя, ничем не мотивируя этого отказа. Играть в самих себя для них неинтересно. Они не находят в этой игре содержания. Можно предполагать, что и их отношения между собой и с воспитателем не существуют еще для них как отношения. У сред-) них дошкольников в основном наблюдается такая же картина, с той лишь разницей, что отказ от игры в самих себя всегда заменяется предложением другой игры, а в единичных случаях некоторые дети уже вычленяют какое-либо действие, типичное для отношений с экспериментатором, и предлагают его в качестве содержания деятельности. «Идемте к вам, будем картинки смотреть». Взамен игры возникает какое-либо из обычных занятий.

Эта тенденция к вычленению действий, типичных для отношений детей с воспитателем в обычных жизненных условиях, лишь намечающаяся у детей среднего (5—6 лет) возраста, находит свое продолжение и яркое выражение у старших детей.

Старшие дети предлагают какое-либо из обычных занятий в качестве содержания игры или предлагают повторить весь распорядок жизни детского сада. Реализуя это содержание, дети воспринимают отношения с экспериментатором не как игровые, а как серьезные. Характерно для старших также то, что они относительно ясно мотивируют свои отказы от предлагаемой игры: «Так не играют. Это не игра», «Как же мне в Нину играть, когда я и есть Нина?»

В этом эксперименте ясно обнаружилась типичная для детской игры черта. Игра возможна только при наличии роли.Развитие отношения самих детей к игре заключается в том, что дети к концу дошкольного возраста сами начинают сознавать игру как изображение человека, без этого нет и игры.

На основании этих данных мы можем сделать два вывода.

Первый: центральным в игре является выполнение роли, взятой на себя ребенком. Это и является основным мотивом игры. Второй: в ходе развития меняется осознание ребенком своей роли. В младшем возрасте для детей отношение «я — роль» не существует еще как отношение, и хотя ребенок никогда в игре не отождествляет себя полностью с тем человеком, функции которого он воссоздает в игре, только к концу дошкольного возраста, во второй его половине, это отношение сознается ребенком, находя свое выражение в ряде симптомов, которые в общем могут быть обозначены как критическое отношение к изображению взятой на себя роли или выполнению ролей товарищами по игре.

При переходе ко второй фазе эксперимента (выполнение роли взрослого) бросается в глаза прежде всего то, как оживляются дети и с какой радостью они начинают играть, как только им предлагают роль воспитательницы. Как мы уже указывали, во второй фазе ребенку предлагалась роль воспитательницы, а экспериментатор участвовал в игре на ролях ребенка.

Приведем несколько наиболее типичных примеров протекания такой игры.

Протокол № 6. Грише и Вове (4; 0) после отказа играть в самих себя экспериментатор предлагает играть так, что Вова будет Фаина Семеновна, а экспериментатор и Гриша — дети. Гриша (выслушав предложение): «Нет, я буду Фаина Семеновна, а вы и Вова — детки». Вова: «А я буду как дети у Марии Сергеевны — как Воля»[6]. Гриша: «Садитесь к столу. Вот я кофе нальнз. (Ставит на коврик кубики.) А вот это баранки я принес. (Приносит деревянные кружки от пирамиды.} Вот тут сядьте». (Указывает на коврик.) Вова и экспериментатор садятся. Вова: «Мне много баранок». Гриша: «Я всем поделю. (Раскладывает по одному кружку перед каждым.) По одному еще и еще. Можете кушать». Вова (как бы откусывает баранку, потом подносит корту данный Гришей кубик, делает вид, что пьет): «Вкусно как». Гриша: «Теперь еще хлеб доедайте». (Кладет на стол несколько кирпичиков.) Дети едят. Гриша: «Ну вот и я теперь могу поесть». (Делает вид, что ест.) Вова: «Теперь играть хочу». (Идет в угол комнаты и начинает строить.) Гриша: «Теперь уберем со стола и пойдем гулять». (Убирает на места, колечки, кубики и кирпичики.) Вова: «Ну, идем гулять». (Складывает на место кирпичики.) «А где мы гулять будем?» Гриша: «А в садике — вон там». (Указывает на другой конец комнаты.) Вова направляется туда и обращается к Грише: «Ой, сегодня как холодно». Гриша: «На тебе санки». (Протягивает ему длинный брусок.) Вова: «Это лыжи». (Катается, стараясь передвигать бруски по полу.) В это время детей зовут в группу гулять. Гриша: «Мы потом еще погуляем». Дети уходят в группу.

Протокол № 7. Галя и Белочка (4; 0) отказываются от предложения играть в «самих себя». Галя в упор смотрит на экспериментатора, затем отворачивается и краснеет. Экспериментатор снова предлагает. Галя вздыхает и отходит, за ней — Белочка. Эксп.: «Галя, а давай так играть, что ты будешь Фаина Семеновна, а мы с Белочкой — ребятки». Галя (быстро подходит, улыбается): «Да, я буду Фаина Семеновна, а вы будете дети». Белочка: «Хорошо». И не ожидая ответа, Галя дает распоряжение: «Сядьте за стол, нет, раньше руки мыть, вон там». (Указывает на стенд.) Белочка идет к стене, экспериментатор за ней. Белочка делает движения, как будто умывается. Галя: «Садитесь к столу, вот я уже приготовила — булка и чашки, сейчас кофе разолью». (Подбирает упавшие сухие листья около горшков с цветами и раскладывает по 2—3 в три кучки.) Белочка и экспериментатор садятся за стол и как будто едят, экспериментатор повторяет действия вслед за Белочкой. Галя (серьезно посматривает): «Белочка, сиди спокойно. Не болтайте за столом». (Подкладывает еще пару листиков.) Подходит Валя и тоже садится к столу и начиняет есть. Галя: «Теперь можете идти спать». Белочка: «Сперва рот полоскать». (Идет к стене, делает движения, как бы, полощет рот.) Галя (указывает на стульчики): «Вот здесь спать». Белочка, Валя и экспериментатор садятся, Галя: «Закройте глазки, руки под голову». Валя ерзает. Галя: «Валя, тихо лежи. Не вертись». Валя затихает. Галя: «Это уже поспали. Вставайте. Одевайтесь». Валя и Белочка, за ними экспериментатор делают движения, как будто натягивают ботинки, застегивают халатики. Садятся за стол. Галя: «Чай пить. (Ставит перед каждым цилиндрик, а из другого наливает.) Это чай, — поясняет она. (Идет, приносит несколько полушариков и раздает.) — Булочки. Каждому по булочке». Валя ест медленно. Галя: «Валя, не задерживай». Экспериментатора зовут. Он говорит, что за ним пришла мама, и уходит. Дети смеются.

Протокол № 8. Боря и Алик (6; 0) после отказа играть в самих себя предлагают другие игры: Боря — строить пароход, а Алик — играть в кошки-мышки. Эксп.: «Ну, будем так играть, что ты, Боря, будешь Фаина Семеновна, а мы с Аликом — ребята». Боря: «Я буду с вами заниматься и кушать. Будем зарядку делать, а потом завтракать». Алик: «Боря, лучше мы в кошки-мышки. Боря (серьезно): «Я не Боря, я — Фаина Семеновна». Алик: «Не хочу, я хочу в кошки-мышки. Эксп.: «Мы потом в кошки-мышки поиграем, а теперь давайте как условились, так и играть». Боря: «Вставайте в линеечку. Алик, ну вставай». Алик: «Я Юру позову». Зовет Юру. Боря: «Вставайте в линеечку». Алик и Юра стали друг за другом. Боря: «Раз, два, три». Алик и Юра маршируют. Боря: «Стой. Руки вверх, вниз». Алик и Юра выполняют команду. Боря: «Пошли теперь завтракать». Алик: «Лучше строить». Боря: «До завтрака не строят». Дети садятся на ковер. Боря (дает им кирпичики): «Кто кончит, может строить». Алик (быстро): «Я уже поел». (Бежит строить.) «Боря: «И я тоже. Мы — пароход». Юра идет за ними.

Протокол № 9. Леша и Вася (6; 0) охотно соглашаются играть в детский сад по предложению экспериментатора. Леша: «Только кто я буду?» Эксп.: «Лидия Ивановна». Леша (смеется): «Нет, я лучше дядя Вася буду. Я буду молоко привозить. Я буду еще чего-нибудь делать». Вася: «А я буду доктор. Буду всех ребят осматривать». Леша: «Да, доктор! Ты мальчик, а не девочка». Вася (обиженным тоном): «Да, а я с мамой все к дяденьке-доктору хожу». Эксп.: «А мне кем быть?» Леша: «Ну, будете Роза Марковна или еще Екатерина Константиновна». Эксп.: «Что же мне делать?» Вася: «С ребятами чего-нибудь делать». Эксп.: «А ребят-то у нас нет». Леша: «Можно позвать». Эксп.: «Давайте так, Вася и я будем ребята, а ты, Леша, — Лидия Ивановна». Леша: «Нет, я буду дядя Вася. Вот мне уже пора ехать. (Убегает; нагружает грузовик кубиками и вскоре возвращается.) Ух, тяжело, с трудом довез». Вася (стоит без дела): «Я лучше еще ребят позову. Я доктор буду, а они — ребята». Эксп.: «Ну, я буду тоже ребята». Вася (сразу же оживленным тоном): «Вы сядьте, а я вас позову. (Приготовляет на столе несколько кубиков, кладет лучинку.) Ну, теперь подходите. Нужно хорошо поднять рукав. Я буду оспу ставить». Эксп.: «Я не хочу — это больно». Вася (с улыбкой): «Нет, это не больно, вот так — и все». (Делает прививку экспериментатору.)

При анализе поведения детей в этой фазе эксперимента прежде всего бросается в глаза уже отмеченное нами оживление детей, когда после отказа играть в самих себя экспериментатор предлагает играть так, что один из детей будет руководителем, а другой ребенок и экспериментатор — детьми. Почти все дети с радостью соглашаются на такую игру, при этом реакция детей на предложение различна, в зависимости от того, какую роль им предстоит играть: воспитательницы или ребенка.

Роль воспитательницы с охотой берут как младшие, так и старшие дети. В некоторых случаях именно эта роль служит предметом захвата. Кто первый захватывает эту роль, тот и становится воспитательницей; на долю другого остается роль ребенка.

Только у некоторых старших мальчиков роль воспитательницы вызывает сопротивление, и они стараются взять другие, мужские роли. Малыши не смущаются этим несоответствием и с успехом выполняют роль.

Совсем иное отношение мы наблюдаем к роли детей. Некоторые младшие дети безропотно принимают эти роли. В большинстве случаев они при этом лишь подчиняются указаниям детей, выполняющих роли воспитателей. В некоторых случаях они делают попытку конкретизировать роль. Старшие же дети всеми силами стараются не играть роли детей. Роль детей для них непривлекательна. Они предлагают или другие игры, или другие роли.

Это поведение старших детей как будто бы находится в противоречии с данными первой фазы эксперимента, где старшие дети пытались изобразить самих себя, выделяя наиболее характерные моменты в своих взаимоотношениях с воспитателями, со взрослыми вообще. Противоречие представляется нам кажущимся. Нежелание выполнять роль ребенка старшими детьми, ^ как можно предполагать, проистекает из двух обстоятельств. Во-первых, центральным мотивом игры является для детей роль, а роль ребенка вообще не может служить реализации этого мотива; во-вторых, они уже пережили ту стадию своего развития, когда отношения с воспитательницей могут представляться существенными в содержании их жизни.

Материалы второй фазы эксперимента дают возможность еще для ряда заключений. Прежде всего они дают материал для суждения о развитии содержания роли. Для младших дошкольников выполнять роль воспитательницы — это значит кормить детей, укладывать их спать, гулять с ними. Все эти действия ребенок выполняет так, как будто бы остальные играющие дети являются фоном для выполнения роли. Воспитатель действует, дети подчиняются. Между воспитателем и детьми нет никаких других отношений, кроме указаний на характер действий и назначения отдельных предметов, вовлеченных в игру.

Но по мере того как дети становятся старше, роль воспитательницы начинает включать больше элементов отношений « воспитательница — дети ». Появляются замечания и указания на то, как надо производить те или иные действия, указания на логику развертывания действий и на характер взаимоотношений между самими детьми: «Сначала рот полоскать, а потом спать», «Не болтай за столом», «Уберите со стола» и т. д. Воспитательница не только действует с предметами: ставит на стол чашки, наливает кофе, дает детям булочки, но и руководит детьми. Изменение содержания роли воспитательницы заключается в переходе от изображения действий воспитательницы, при котором дети выступают только как фон для деятельности воспитательницы, к изображению отношений между воспитательницей и детьми.

Этого нельзя сказать об изменении содержания роли ребенка, которую берут на себя дети. Так, в третьей фазе эксперимента детям предлагалось взять на себя роли других детей. Предложение взять на себя роли товарищей со стороны младших детей встречает такое же отношение, как и игра в «самих себя». Только в старшем возрасте дети берут на себя подобные роли. Приведем один из протоколов, характерный для поведения старших детей в ситуации этого эксперимента.

Протокол №10. Экспериментатор предлагает Дине и Нине (6; 0) играть так, чтобы Дина была Тамарой, а Нина — Милочкой. Дина: «Я не хочу Тамарой. Она все плохо себя ведет, не занимается. А вчера мы везде искали карандаши, а она запрятала. Что же, и мне все к себе в ящик прятать, что ли?» (Смеется.) Эксп.: «Ну не всегда же с ней такие случаи бывают». Дина: «Почти что всякий день. Я не хочу Тамарой. Я лучше... (Думает.) Ну, я лучше Нина буду». (Обе смеются.) Дина (как бы за Нину): «Можно мне к малышам дежурить? (Обернулась к Нине и экспериментатору.) Она все любит у малышей дежурить. Я буду в ночной Иру одевать и Верочку». (Обе смеются.) Эксп.: «Ну, дети, сядем заниматься». Мила (к Нине): «Вот тебе карандаш». (Обе девочки сели и спокойно пишут. Нина вдруг надулась и повернулась спиной к столу.) Эксп.: «В чем дело?» Нина (с улыбкой): «Карандаш плохой». Эксп.: «Дай, отточу». Нина: «Нет, Мила, когда и не надо, вдруг надуется». (Девочки смеются и пишут.) Эксп.: «Нина, что ты написала?» Дина (читает медленнее, чем обычно): «Шар. У мамы шар». (Нина продолжает дуться.) Эксп.: «Милочка, все сделают уроки, а у тебя еще в тетради ничего нет. Мы кончим, а у тебя пропуск». (Нина, нехотя и надувшись, повернулась и пишет. Вдруг обе девочки рассмеялись.) Эксп.: «Ну, молодцы, хорошо поработали». (Девочки смеются и уходят к детям на прогулку.) Дина, одеваясь, говорит: «Нина правда как Мила надулась. Мила так всегда».

Собранные нами в этой фазе эксперимента материалы с убедительностью говорят о том, что старшие дети, беря на себя роль какого-либо другого ребенка, вычленяют или типичные для ребенка действия и занятия, или некоторые типичные характерные черты поведения.

Можно предположить, что дети младшего и среднего возраста еще не могут выделить отдельные характерные признаки поведения своих товарищей, поэтому они не могут взять на себя подобные роли.

Одновременно можно предположить, что в данной фазе мы имеем дело со своеобразным сдвигом, т. е. то, что происходит у старших детей при разыгрывании ими ролей своих товарищей, на более ранних ступенях развития происходит в отношении разыгрывания и ролей взрослых людей. Одной из предпосылок того, чтобы ребенок взял на себя разыгрывание роли какого-либо взрослого человека, является вычленение характерных признаков выполняемой этим взрослым деятельности. Можно предположить, что содержание роли развивается именно в связи с характером такого выделения и идет от вычленения внешних предметных действий, характерных для взрослого, к вычленению его отношений с другими людьми.

Какие выводы следуют из приведенных материалов нашей первой экспериментальной серии? Во-первых, эти эксперименты показывают, что конституирующим моментом игры является взятие на себя ребенком какой-либо роли. Без этого играть нельзя. Как только появляется роль, так вместе с этим возникает и игра. Не обязательно в игре быть взрослым, можно взять и роль другого ребенка (известны игры, в которых дети брали на себя роли животных).

Необязательным в игре является создание специальной игровой ситуации с переносом значений одних предметов на другие. Возможна игра при полной реальности предметов, действий и общей ситуации (например, при взятии на себя ролей товарищей можно собираться на реальную прогулку, надевать пальто, брать игрушки и т. п.; можно играть в детский сад — рисовать, решать задачи, читать и т. п.), но при всем этом обязательна роль.

Во-вторых, материалы первой серии дают основание считать, что суть игры заключается в воссоздании социальных отношений между людьми. Именно поэтому в играх в товарищей избираются роли шалунов. У них более рельефно выражены отношения.

В-третьих, эти материалы показывают, что смысл игры для детей разных возрастных групп меняется. Для младших детей он в действиях того лица, роль которого выполняет ребенок; для средних — в отношениях этого лица к другим; для старших — в типичных отношениях лица, роль которого выполняется ребенком.

Таким образом, внутренняя сущность игры заключается в том, чтобы воссоздать именно отношения людей друг к другу. Конечно, дети не сознают этого и, играя в отношения, их не замечают. Отношения скрыты в действиях, в типичных чертах поведения другого ребенка и т. п.

В-четвертых, материалы первой серии дают возможность предполагать, что за каждой ролью скрываются известные правила действования или общественного поведения. Они формулируются как действия, вытекающие из роли. При отсутствии ролей (у старших) эти правила выступают явно и формулируются наперед, до начала действования.

В-пятых, материалы дают указания на то, что существенным психологическим условием для возникновения игры, следовательно для взятия ребенком на себя

известной роли, является выделенность для ребенка определенных реальных отношений. На основании полученных данных можно лишь предполагать, что существует известная логика выделения этих отношений в сознании ребенка. Прежде всего, по-видимому, выделяются отношения близкого взрослого к ребенку, затем отношения взрослых друг к другу и в конце развития — отношение ребенка ко взрослым. В связи с этим есть основания предполагать, что развитие личного сознания ребенка (т. е. выделенность для сознания ребенка его отношений с другими, следовательно, и личная позиция, и стремление занять другую позицию) есть результат игры. Наконец, они дают указание на то, что отношение ребенка к выполнению им роли также развивается. Можно предполагать, что в самом начале возникновения игры это отношение не существует еще для сознания ребенка и открывается лишь постепенно. Это находит свое выражение в полном отсутствии споров и критики вокруг выполнения роли у младших детей и в появлении этих споров к 6—7 годам.

Все высказанные на основании этой серии экспериментов предположения требуют дальнейших доказательств. Две следующие серии экспериментов и должны или убедить нас в правильности предположений, или отвергнуть их.

Игры с нарушением

последовательности

действий

Вторая серия экспериментов состояла в организации игры с хорошо знакомым детям содержанием. По ходу игры экспериментатор предпринимал попытки нарушить последовательность действий в выполнении ролей, взятых на себя детьми. С младшими детьми от 3 до 5 лет экспериментатор включался в игру в детский сад или в семью и по ходу игры делал попытки нарушить последовательность обеда; для детей в возрасте от 5 до 7 лет организовывалась игра в доктора и делались попытки нарушить последовательность действий доктора.

Приведем несколько протоколов, показывающих как характер проведения эксперимента, так и типичное поведение детей в этих играх.

Протокол №1[7]. Игра в семью. К детям подходит экспериментатор. Лева (3; 5): «Вы к нам в гости пришли? А вот у меня две детки. Мы будем их кормить». Эксп.: «А ты кто?» Лева: «Папа». Эксп.: «Можно, Зоя будет мама?» Лева (радостно): «Можно, можно». Зоя (3; 6) охотно входит в игру. Эксп.: «Ой, как я голодна». Зоя: «Я тебя сейчас накормлю». Эксп.: «Чем?» Зоя: «Супом». Лева: «И котлетами». Зоя: «Да, и котлетами. А потом пирожное». Эксп.: «Я уже пирожное хочу». Лева: «Сейчас дам». Зоя: «Нет, я дам». Эксп.: «Ой, как есть хочу». Зоя: «На тебе пирог и пирожное». (Подает кубики.) Эксп. (делает вид, что ест, потом просит): «А теперь котлетку». Зоя приносит кубики, кладет Леве и его куклам. Все как будто едят. Эксп,: «А какой у вас суп?» Зоя: «Вкусный». (Приносит суп, делает движение на-ливания.) Лева кормит своих деток супом. Эксп.: «Я уже пирожных наелась». Зоя убирает.

Протокол №2. Игра в семью. Ирочка К. (3; 0) играет с двумя куклами, посадила их за стол, кормит и приговаривает: «Кушай, кушай, все детки уже поели». Кормит куклу. Эксп.: «Что он кушает?» Ира: «Суп. Он плохой мальчик, плохо кушает». Эксп.: «Он хочет сперва котлетку». Ира: «Нужносуп кончить». (Продолжает кормить.) Эксп.: «Видишь, как он плачет! Он котлетку хочет». Ира: «Вот и котлетка». (Кормит куклу из другой тарелки.) Эксп.: «А он доел суп?» Ира: «Ага, доел». (Ира укладывает спать одну из кукол, поставив из кубиков кроватку. Укрыла ее одеялами. Сама села рядом.

Через 2—3 минуты взяла куклу на руки, оправила костюмчик.) «Теперь мыться нужно (трет кукле руку о руку). Идем теперь кушать. Сегодня компот и булочки». Эксп.: «А потом еще жареная картошка с огурчиками». Ира: «На, кушай. Вот тебе картошечка». (Как бы кладет ее на тарелку.) Эксп.: «Это ведь компот, картошка еще не готова». Ира: «Готова. Я люблю картошечку». Эксп.: «А компот?» Ира: «Потом компот». Эксп.: «А я раньше компот». Ира: «Вот — кушайте». (Как будто бы кладет на тарелку.)

Протокол № 5. Игра в детский сад. Экспериментатор предлагает Вале (3; 8) и Тамаре (4; 0) играть в «детский сад». Тамара: «Я Марья Сергеевна буду». Валя: «А я буду деток кормить. (Берет на руки двух кукол и одну дает экспериментатору.) Я и вам дала». Эксп.: «Мне еще од ну детку нужно». Валя приносит мишку. Тамара: «Садитесь за стол, я кушать даю». Эксп.: «Ой, как есть хочется». Тамара: «Сейчас принесу». Эксп.: «А что вы нам дадите?» Тамара: «Щи и макароны». Эксп. (Вале. Тамара отошла в угол комнаты): «А мой мальчик хочет сначала макароны кушать». Валя: «Сейчас я ему дам. (Приносит цветные кольца.) На, кушай баранку. А вот макароны. (Дает тарелочку с кружками от пирамиды.) Вкусненькие? Да?» Эксп.: «Да». Тамара приносит суп. Ставит всем тарелки — кружки — и говорит: «Кутайте». Эксп.: «А мой мальчик уже макароны кушает». Тамара (сердито): «Кто ему дал? Вот суп, потом я макароны принесу». (Отнимает тарелку.) Эксп.: «Почему ты забрала?» Тамара: «Так не кушают. (Отошла. Принесла макароны — по два кирпичика на кружочках — тарелках.) А теперь я мороженое сделаю». Эксп.: «Я уже хочу мороженого». Валя (подвигает тарелку): «Вот мороженое». Тамара: «Никакое это не мороженое, это макароны. Скушай, тогда дам ». Экспериментатор делает вид, что ест. Тамара: «Пойду принесу. (Отходит от стола и приносит кольца и кубики.) Вот бараночки, а вот пирог и конфеты».

Протокол № 6. Игра в детский сад. Галя (4; 0) играет в детский сад с Тамарой (4; 0) и Женей (3; 9).

Галя (экспериментатору): «Поиграйте с нами. У нас обед какой вкусный» Эксп.: «А кто у вас Фаина Семеновна?» Женя: «Это я, а Галя бабушка (повар)». Галя ушла в уголок и что-то стряпает. Экспериментатор садится с детьми на коврик. Женя (накрывает кукольный стол, ставит тарелки): «Это для супа». Эксп.: «А я хочу раньше котлеты». Женя: «Так не кушают, сначала котлеты. Бабушка, вы так даете — сперва второе?» Галя (строгим голосом): «Кто не съел суп, тому не дают второе. Вот вам суп с лапшой». (Ставит на стол кастрюльку.) Женя (берет палочку и делает вид, что зачерпывает и кладет в тарелки): «Ну, кушайте». Затем, заметив, что нет ложек, просит у педагога. Получает деревянные палочки. Галя: «Вы и вилки дайте». Получает тоже палочки, кладет их в сторону. Женя всем раздала палочки и села сама, зачерпывает палочкой и несет ко рту. Эксп.: «Бабушка, а вы идите с нами обедать». Галя (серьезно): «Бабушка никогда в группе не обедает, я потом поем». Женя: «Все поели? Можно и второе давать». Галя подает на стол сковородку. Женя убирает прежние тарелки и дает другие. Галя: «Вот вам вилки». Женя (убирает прежние палочки и кладет новые): «Это вилочки. А вот хлеб». (Кладет на стол несколько кирпичиков. Делает вид, что раздает котлеты.) Эксп.: «А я раньше мороженое хочу». Галя: «Ну, что за мороженое, когда еще второе не кончили». Женя: «Вот у вас котлеты с картошкой. (Ест сама.) Очень хорошие котлетки». (Все едят.) Галя: «Вот и мороженое готово». Женя: «А мы уже и поели». Галя берет палочки и, положив их в кастрюльку, делает вид, что моет их. Потом снова их раздает. Дети берут палочки и едят причмокивая.

Протокол № 8. Игра в детский сад. Экспериментатор предлагает поиграть в детский сад Алику (4; 0) и Вале (3; 8).

Алик: «Я буду с детками играть и заниматься». Эксп.: «Валя, а ты будешь нам стряпать, ты бабушка будешь». Валя: «Да, да. А вот еще детки на диване. (Показывает на кукол.) Ну, я иду суп варить». Алик: «Идемте к столу. Только руки нужно вымыть. (Экспериментатору.) Теперь отложите бумагу, за столом не пишут». Экспериментатор откладывает бумагу на стоящий рядом стул. Алик: «Дайте первое». Эксп.: «Я не хочу так, я сперва пирог хочу, а потом суп». Алик: «Так не кушают. После пирога не кушают суп». Эксп.: «А я так хочу». Алик: «А у нас так не едят». Валя: «Вот суп». Эксп.: «А я раньше пирог люблю». Валя (растерянно): «Алик, дай Елене Абрамовне пирога». Алик (со смехом): «Кто супа не ест, тому пирога не дают». (Садится, посматривает на экспериментатора, улыбается и как будто бы ест.) Эксп.: «Ну, я немножко съем». Валя: «Все, а не немножко». Эксп.: «А вы, бабушка, идите с нами обедать». Валя: «Мне еще варить нужно. Вот пирог доканчиваю. (Отходит и снова возвращается. Ставит на стол тарелку с мелкими кубиками и кирпичиками.) Сегодня пирог с вареньем». Эксп.: «Вкусный пирог, только я корку горелую не ем». Алик: «Тут нет горелого. Все кушайте». (Ест.) Эксп.: «Я кончила, а эти корочки пусть останутся» Алик (строго): «Пока не скушаешь, спать не пойдешь. (Молчит.) И пирога больше не получишь». Экспериментатор доедает. Алик предлагает всем идти спать.

Протокол №10. Игра в детский сад. Эксп.: «Я с вами хочу играть, вы во что играете?» Галя: «Мы — в детский сад. Я — повар». Валя: «Я — Лидия Ивановна (воспитательница), а Катя и вы будете дети. Мы пока почитаем книжки, а бабушка приготовит обед». Катя идет к столику, где на кубиках устанавливает посуду. Валя: «Мы будем читать "Пожар". (Следит за картинками и говорит текст наизусть.) Теперь идите к столу». (Подходит к столу, ставит тарелки и кладет ложки. На середине стола ставит цветок.) «Чтоб красиво, — замечает она, затем, повернувшись, громко говорит: — Можно обед нести». Галя (приносит кастрюлю и ставит на стол.) «Вот вам суп с клецками». Валя делает вид, что разливает, зачерпывая ложкой, и кладет в каждую тарелку по 2—3 кусочка бумаги. «Это клецки», — говорит она. Эксп.: «Мне не наливайте, я раньше второе хочу». Валя (смеясь): «Новое дело — раньше второе, так не едят». (Наливает.) Эксп.: «Я хочу прежде второе». Валя: «Наверное, ваша мама вас балует». Дети смеются. Галя: «Так не кушают». Эксп.: «Ну, немножко супу съем. Бабушка, садитесь с нами обедать». Галя: «Мне второе готовить, потом еще чай. Бабушка потом обедает». (Уходит.) На второе Валя приносит тарелку с бумажками. «Это котлеты с рисом», — поясняет она. Эксп.: «Мне без риса». Валя: «Тогда и котлет не получите — кто не ест рис, тому нельзя и котлет. (Смеется.) Можете рот полоскать и спать». (Остальным детям кладет по нескольку бумажек.) Дети делают вид, что едят.

Выше уже указывалось, что для старших детей организовывалась игра в доктора, по ходу которой экспериментатор также делал попытки нарушить логику действий доктора.Приведем несколько протоколов, характерных для поведения детей в этой игре.

Протокол №12. Игра в доктора. Катя К. (6; 0) — доктор, она занимает место за столом, приготавливает кусочки ваты, 2 карандаша в стаканчике — термометры и цилиндр — шприц. Катя: «Можно заходить». Дети подходят и садятся. Галя: «У меня очень голова болит и горло». Катя: «Покажите горло. Сделайте: "Э-э-э-э". (Смотрит горло.) Скарлатина. У вас скарлатина. Сейчас вас "скорая помощь" отвезет в больницу». Катя делает вид, что говорит по телефону: «Да, заболела девочка. Да, пришлите "скорую помощь"». Эксп.: «А может быть, можно ее и здесь подержать, в спальне положить. Она несколько дней полежит, и все». Катя (иронически): «Несколько дней — это долго. Надо лежать в больнице. Когда скарлатина — нужно в больницу. (Показывает на угол комнаты.) Пусть там будет больница». (Ведет туда Галю, ставит ряд стульев и кладет ее. Вернувшись, садится на место.) Вова: «Доктор, а руки и не вымыл!» Катя: «Ой, забыла». Как бы моет руки. Вова: «Вы мне сегодня велели прийти, что, будете прививки делать?» Катя: «Да, да, сейчас всем буду». (Садится к столу, берет ватку,

смачивает ее и велит поднять рукав.) Вова: «Вы куда будете делать?» Катя: «Сюда». (Показывает место у кисти.) Вова: «Пожалуйста», Катя вытирает руку ваткой, наставляет цилиндр и, двигая по нему, говорит: «Видите, хорошо вышло. Не больно?» Вова (улыбается, морщится): «Больно, больно». Подходит Ким. Катя: «Расстегните и поднимите рукав». (Берет ватку.) Эксп.: «Хочешь, я настоящего спирта принесу, чтобы руку вытирать. У меня есть бутылочка». Катя (оживленно): «Да, да». Эксп.: «Ты пока ему привей, а я принесу, тогда протрешь». Катя качает головой, берет конус и приставляет к руке. Экспериментатор достает из портфеля бутылочку. Катя смачивает ватку и хочет вытереть Киму руку. Вова протестует: «Так не делают. Всю прививку разотрешь. Так сделается заражение. Уж пусть так». Катя (серьезно): «Я и забыла. Ну идите. Все». Подходит Митя: «У меня опять ухо болит». Катя завязывает ему ухо.

Протокол № 18. Игра в доктора. Ваня (6; 6) — доктор, он надевает халат и спокойно садится у столика: «Кто пришел к доктору, не шумите. Я так не смогу выслушивать». На стульчиках в ожидании сидят Ида, Валя, Вова. Вова: «Доктор, мне от дифтерита прививку нужно». Ваня: «Приготовьте руку, засучите рукавчик. (Берет кусок ваты, обмакивает в чашечку с водой.) Сперва протереть, потом прививку». (Вытирает руку Вове.) Вова ежится и морщится: «Ой, больно». Ваня: «Это не больно. (Берет конус, слегка приставляет к руке и нажимает.) Вот готово, все вошло. Теперь сухой ваткой вытереть, чтобы не потекло». Вова: «У меня не потекло». Ваня: «Тогда не нужно». Подходит Валя: «Доктор, у меня голова болит и горло. Я, наверное, гриппом заболела». Ваня: «Поставьте градусник». (Дает карандаш.) Валя ставит его под мышку. Подходит Митя: «Вы меня звали?» Ваня (с улыбкой): «Да, у вас прививок не хватает, чтоб на дачу ехать. Поднимите рукав ». Митя: «У меня все прививки есть». Ваня (серьезно): «Не все». Митя поднял рукав. Ваня берет ватку, чтоб протереть. Эксп.: «Пока привей, а я тебе спирту для протирания принесу, ты и протрешь потом». Ваня: «Вам придется подождать, сейчас принесут спирт». Эксп.: «Ему нужно скоро уходить, вы пока привейте, а потом уже протрете» . Ваня (улыбаясь): «Я уж тогда ему этим натру, а потом Васе с правдашним спиртом». (Протирает Мите руку водой и прививает. Васе, которому делает прививку позже, протирает уже спиртом.) После игры экспериментатор спрашивает у Вани: «Почему ты не хотел так — сперва привить, потом спиртом протереть?» Ваня (тихо, со смущенным видом): «Так не делают. Так нельзя».

Приведенных протоколов вполне достаточно как для того, чтобы проиллюстрировать ход эксперимента, так и для того, чтобы показать наиболее типичные формы поведения детей разных возрастов в этой игре. Полученные в этой серии экспериментов материалы были проанализированы с четырех сторон:

а) что является центральным содержанием игры для ребенка;

б) наличие в игре роли и характер ее осуществления;

в) характер логики действий и чем она определяется;

г) отношение ребенка к нарушению логики действий и мотивы протеста против нарушения.

Полученные материалы прежде всего показывают, что при одной и той же теме или сюжете игры, т. е. при воссоздании детьми одной и той же области действительности, фактически центральное место в игре ребенка занимают разные стороны этой действительности. Та сфера действительности, которая находит свое отражение в игре, есть тема или сюжет игры, то же, что именно отражается из этой сферы, мы назвали содержанием игры. Мы видим, как при одном и том же сюжете дети разных

возрастов отражают разное содержание. Наш материал дает основание выделить четыре уровня развития игры. Опишем каждый из них.

Первый уровень развития игры

1. Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самое существенное в выполнении этих ролей — кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих детей — безразлично.

2. Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой — папу или один ребенок — воспитательницу, а другой — повара детского сада, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормления при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т. п. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок возвращается опять к прежнему.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Порядок обеда не является существенным.

Примерами игр, находящихся на данном уровне, являются игры, описанные в приведенных протоколах № 1, 2.

Второй уровень развития игры

1. Основным содержанием игры, как и на предыдущем уровне, является действие с предметом. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию.

2. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

3. Логика действий определяется жизненной последовательностью, т. е. их последовательностью в реальной действительности.

Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями.

4. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется.

Примером такого уровня игры является приведенный нами протокол № 5. Этот протокол представляет интерес и с той стороны, что в игре встретились дети, находящиеся на двух разных уровнях развития игры. В то время как Валя находится

на первом уровне и для нее основным содержанием игры является кормление — безразлично, в каком порядке, — Тамара уже поднялась на второй уровень, и для нее важным является не просто кормление, а кормление в определенной логике, соответствующей реальной жизненной логике действий. В соответствии с этим она вносит поправки в действия Вали.

Третий уровень развития игры

1. Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Примером таких действий являются обращения к другим участникам игры, связанные с выполнением роли, например обращение к повару:

«Давайте первое» и т. п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.

3. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.

4. Нарушение логики действий опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. В этой связи заслуживает быть отмеченным факт, что нарушение правила — порядка действий замечается лучше со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

Примером этого может быть поведение Кати (см. протокол № 12).

Четвертый уровень развития игры

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли. Например, при выполнении роли воспитательницы это указания детям на поведение: «Пока не скушаешь, и спать не пойдешь и пирога больше не получишь» или «Идите к столу, только руки нужно вымыть»; при выполнении роли доктора — на поведение пациентов: «Держи руку как следует», «Поднимите рукав. Так. Спокойно, не плачьте — это не больно», «Ну что, больно? Я хорошо делаю, не больно», «Я сказал вам лежать, а вы встаете» и т. п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего и ролью того, к кому она обращена.

3. Действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно вычленены правила, которым следует ребенок, со ссылками на реальную жизнь и правила, в ней существующие. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

4. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Вычлененные нами при анализе материалов уровни развития игры одновременно являются и стадиями развития. Если расположить весь полученный материал по возрастам участников, то явно обнаружится, что с возрастом детей растет уровень развития игры.

Однако эти уровни являются возрастными не в том смысле, что они определены именно возрастом. Материал показывает, что у детей одного возраста могут встречаться разные уровни, в пределах двух смежных уровней. Нам не приходилось встречаться с таким положением, чтобы дети трех и четырех лет обнаруживали последний, самый высокий уровень, но дети трех лет, дававшие второй уровень, и дети четырех лет, дававшие даже третий уровень, нередко встречались в нашем эксперименте. Это показывает, что выделенные нами < уровни являются не столько возрастными стадиями, сколько ступенями развития самой ролевой игры. Естественно возникает вопрос: как связаны между собой эти ступени развития и как происходит процесс перехода с одной ступени на другую, т. е. какова динамика развития игры? Материал данной серии не дает оснований для исчерпывающего ответа на этот существеннейший вопрос. Установить это можно только путем специального исследования.

При анализе некоторых протоколов мы встретились с трудностями отнесения игры к определенному уровню. По общему типу дети как бы находятся на первом уровне, но уже есть некоторые симптомы перехода ко второму или в одной игре сосуществуют признаки второго и третьего, третьего и четвертого уровней. Мы обратили внимание на эти особенности. В чем же чаще всего они проявляются?

В играх, отнесенных нами к первому уровню, мы находим в некоторых из них признаки перехода к более высокому уровню, заключающиеся в том, что дети начинают сопротивляться нарушению логики действий. Сопротивление это еще очень слабое, иногда просто недоумение по поводу изменения линии действий, иногда со ссылкой «так не бывает». Общий фон — явное преобладание предметных действий, направленных на партнера по игре. Главное в игре для таких детей — действовать по отношению к кукле или партнеру по игре, например кормить их, но сквозь это действие уже проглядывает новое содержание, «как в действительности». Это более глубокое соотнесение образца со своими реальными действиями и является на этой ступени движущим началом, переводящим игру на новый»уровень. Большее соответствие логики ролевых действий реальной действительности приводит к более четкому выполнению роли, т. е. к соотнесению действий со взятой на себя ролью, и связано с называнием себя именем роли: «я — воспитательница», «я — повар».

У детей, стоящих в основном на втором уровне, также замечаются некоторые противоречия, они заключаются прежде всего в том, что на общем фоне игры начинается процесс все большего обогащения действий, выполняемых ребенком. Действия кормления включаются в логику жизни, связываются с другими видами занятий — мытьем рук, отходом к дневному сну, с одной стороны, а с другой — само кормление раздробляется на ряд отдельных функций: приготовление обеда, приготовление к столу, разливание кушаний в тарелки и т. п. Содержание, которое на предыдущей стадии входило в содержание одной роли, теперь разделяется между двумя ролями.

Так возникает третий уровень, где в содержании игры уже явно начинают выступать правила, выражающие систему отношений с другими участниками игры, взявшими на

себя выполнение той или иной роли: воспитательница и дети, воспитательница, повар и дети; доктор и пациент, доктор, медицинская сестра и пациент.

Третий уровень, по сравнению с первыми двумя, представляет собой уже качественно своеобразную ступень. Отличие заключается в том, что действия с предметами, составлявшие содержание игры, отступают на задний план, а социальные функции людей выступают на первый план.

Переход от третьей ступени к четвертой, и последней, про-' ходит под знаком все большего соотнесения игровых отношений с реальными отношениями. Внешне четвертый уровень сходен со вторым, ибо и там, и здесь явно выступает тенденция соотнесения своих ролевых действий с реальной действительностью, с образцом. Принципиальное различие заключается, однако, в том, что в то время как на втором уровне соотнесение с реальной действительностью относится к внешней логике действий, к их внешней последовательности, на четвертом уровне это уже соотнесение с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом. В этом глубокое, принципиальное различие этих двух уровней.

В связи с анализом процесса развития игры нужно отметить, что между первым и вторым уровнем имеется много общего, так же как между третьим и четвертым. В сущности, мы имеем две основные фазы, или стадии, развития игры. На первой стадии (3—5 лет) основным содержанием игры являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий; на второй / (5—7 лет) — социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности, соотносимые с реальными отношениями между людьми.

Как же происходит обогащение содержания игры? Основным источником обогащения содержания детских игр являются представления детей об окружающей действительности, если таких представлений нет, то и игра не может осуществиться. Вместе с тем, став в положение действующего лица в игре, приняв определенную роль, ребенок вынужден выделять из действительности те действия и отношения взрослых, которые необходимы для решения игровой задачи, Так, ребенок и до игры может знать, что повар готовит обед, а воспитательница кормит детей, но только встав в положение воспитательницы, ребенок оказывается перед необходимостью найти и выделить отношения воспитательницы и с детьми, и с поваром, установить функции разных людей и их связи между собой.

Подтвердились наши предположения о том, что суть игры заключается в отражении социальных отношений между людьми, а также о том, что содержание игры развивается и это развитие имеет определенные стадии.

Подтвердилось, наконец, что поведение ребенка в игре подчиняется определенным правилам, связанным с ролью, выполнение которой взял на себя ребенок. Одновременно удалось выяснить, что существенным для развития игры является отношение ребенка к выполняемой им роли. Однако на основании материалов второй серии этот вопрос можно лишь поставить, ответа на этот вопрос материалы серии не дают.

Нарушение смысла роли

Для выяснения вопроса об отношении ребенка к роли нами была предпринята третья серия экспериментов. В этой серии роль ставилась в противоречие с действиями, которые должен был производить ребенок. Она состояла из двух вариантов экспериментов.

В первом с детьми развертывалась ролевая игра в трамвай. Детям предлагались сумка для денег, билеты, шапка, подготавливалось место для вожатого.

После того как игра разворачивалась, детям предлагалось играть так, что вожатый будет продавать билеты, а кондуктор — вести вагон. После того как измененная игра начиналась, экспериментатор, играющий с детьми, выходил на остановке и говорил, что вожатого зовет начальник депо.

Во втором варианте разыгрывались игры с правилами — «Волк и зайцы», «Волк и гуси», «Кот и мыши», «Лиса и зайцы». Предлагалось, чтобы гуси ловили волка, зайцы — лису, волка, мыши — кота. Тем самым действия ставились в противоречие с ролями, выполняющимися детьми.

Приведем несколько наиболее типичных протоколов, характеризующих как проведение эксперимента, так и типичные формы поведения детей разных возрастных групп.

Протокол № 6. Игра в трамвай. Играют: Тамара М., Тамара Т., Валя (3; 0). Валя — мама. Тамара М. — дочка.

Тамара М.: «Мама, я еду уже домой». Эксп.: «Вот как раз трамвай приехал». Тамара Т.: «И я на трамвае как раз и хотела». (Садится.) За ней идет Валя. Валя: «Я с дочкой». (Ведет за руку Тамару М. Садятся.) Эксп.: «Вот и сумка для кондуктора. Кто кондуктором будет?» Тамара Т.: «Я, я». (Берет сумку и сразу же отрывает билетики и раздает их.) Подошел Витя, тоже сел. Тамара М.: «А я уже приехала». (Выходит из трамвая.) Тамара Т.: «Куда ты, куда ты?» Тамара М.: «Я уже приехала». (Смеется.) Валя (с иронией): «Хорошее дело. Мама осталась, а дочка вышла». (Бежит за ней и ведет ее обратно.) Тамара Т. опять дает билеты. Эксп.: «Товарищи, а где ваш вагоновожатый?» Дети осматриваются. Тамара Т.: «Я буду вожатый». (Быстро снимает сумку и идет к машине.) Эксп.: «Ты ведь кондуктор. Пусть Витя будет пассажир, а Валя — вожатый». Тамара Т.: «Нет, я хочу». Эксп.: «Так ты и будешь машину крутить, только мы тебя будем звать кондуктором». Валя: «Нет, я теперь кондуктор. Вот у меня билеты». Тамара Т.: «Валя уже кондуктор. Ту-ру, поехали». (Вертит ручку и гудит.) В это время Валя опять продает билеты. Дети идут мыть руки и затем опять подходят и садятся в трамвай. Подходит воспитательница и спрашивает: «Вы куда едете?» Дети (хором): «На дачу». Воспитательница: «А на чем вы едете?» Тамара Т. и Валя: «На трамвае». Витя: «На поезде». Тамара М.: «На трамвае едем». Воспитательница: «Валя, а ты кто?» Валя (серьезно): «Кондуктор. Видите — билеты продаю. У вас есть деньги?» Воспитательница: «Есть». (Протягивает ей бумажку.) Валя: «Ну, нате вам билет». Эксп.: «Скоро ли приедем?» Валя: «Скоро». Тамара Т.: «Тр-тр-тр». (Звонит.) Воспитательница: «Томочка, а ты кто?» Тамара Т.: (с улыбкой): «Вагоновожатая». (Смеется.)

В этом эксперименте оказалось фактически невозможным выведение ребенка из роли. Причиной этому является то, что роль для ребенка слита с предметами, с которыми он действует. Поэтому смена предметов есть смена роли.

Протокол № 4. Игра в трамвай. Играют: Вова и Валя (4; 0). Вова берет сумку с билетами и деньгами. Валя строит перед собой колесо на цилиндре. Валя садится впереди, сзади него стоят шесть стульев. Вова садится на последний. Вале даются шапка с наушниками и рукавицы (атрибуты вагоновожатого). Вова (звонит): «Ти-ти-ти. Ну, езжай». Валя вертит колесо. Вова сидит спокойно, достает бумажку и протягивает экспериментатору-пассажиру. Снова звонит «ти-ти-ти». В комнату входит Алик. Вова ему предлагает: «Скорей садись, трамвай уедет». Алик сел. Вова и ему дал билет. Валя вертит колесо. Услышав сигнал «ти-ти», сразу прекратил и по этому же

сигналу опять начал. Эксп.: «Давайте теперь так: Вова у нас — кондуктор, но пусть он вертит ручку и ведет трамвай дальше, а Валя — вожатый, он может его заменить». Дети меняются местами. Валя берет сумку, но остается в шляпе, а Вова садится к колесу. Валя: «Дин-ди-динь». Вова: «Поехали». Валя продает билеты. Эксп.: «Граждане, где вожатый, мне нужно ему что-то передать». Вова: «Вот он. Я, я — вожатый». Валя: «Он вожатый». Эксп.: «А ты кто?» Валя: «Я кондуктор». Эксп.: «Ведь мы условились, что ты вожатый, Валя, но только его заменишь немножко». Вова (сердито): «Да, а если я тут, так я вожатый. Я теперь вожатый, а не он». Эксп.: «Валя даже в шапке, как вожатый». Валя: «И у кондуктора тоже бывает, я видел ».

Протокол №10. Игра в трамвай. Играют: Ваня, Леня и Катя (5; 0).

Экспериментатор предлагает поиграть в трамвай. Показывает сумку, звонок, ручку от машины. Дети радостно: «Да, да, давайте». Леня: «Я — вожатый». (Берет ручку.) Ваня: «Я — кондуктор». Экспериментатор и Катя садятся на места. «Это пассажиры»,— объявляет Леня. Леня налаживает машину. Ваня звонит и говорит Лене: «Поехали». Дает билеты Кате и экспериментатору. Экспериментатор что-то пишет. Ваня (иронически): «И в трамвае пишут. В трамвае не пишут, а читают». (Смеется. Снова звонит.) Эксп.: «Когда будет улица Баумана, вы мне скажете». Ваня: «Это еще не здесь». (Звонит.) Леня оборачивается, смеется, вертит ручку. Ваня звонит: «Это улица Баумана, выходите». Экспериментатор выходит. Ваня звонит. Леня вертит ручку. Экспериментатор подходит снова к детям и предлагает: «Теперь будем так играть, что вожатый билеты будет продавать, а кондуктор — вагон вести». Ваня: «Я буду вожатый, а Леня — кондуктор». Экспериментатор снова поясняет. Леня: «Вы говорите, он будет тут». (Указывает на место кондуктора.) Эксп.: «Нет, он будет билеты продавать». Леня: «Мне сумку и билеты. Я такой буду кондуктор, что ни одного зайца не пущу. Ка-ак увижу зайца, подойду и потребую штраф». Все смеются. Ваня: «Ну поехали. Звони». Экспериментатор, проехав несколько остановок, выходит из трамвая и, отойдя, зовет: «Товарищ вожатый, вас начальник зовет». Ваня быстро подбегает. Леня вслед за ним.

Протокол №11. Игра в трамвай. Играют: Гриша (6; 0) и Кира (6; 5).

Экспериментатор предлагает детям играть в «трамвай». Гриша: «Мы еще ребят позовем». Эксп.: «Из какой группы?» Гриша: «Из малышей». (Бежит и приводит Верочку и Борю.Усаживает их на стулья.) Эксп.: «Кто из вас будет кондуктор?» Гриша: «Я буду кондуктор. А билеты у вас есть?» Эксп.: «Есть, и сумка есть». (Дает ему сумку и билеты.) Кира устраивает машину. Эксп.: «Можно садиться?» Гриша: «Можно. Вагон сейчас пойдет. Ой, а звонить как?» Эксп.: «Вот тебе звонок». Гриша (с улыбкой): «В трамвае не такой звонок, там дергают. Ну ладно, я за стульчик привешу и можно будет звонить». (Привязывает и вешает звонок за стулом.) «Поехали»,— говорит он и начинает раздавать билеты. Верочка ерзает, встала на стул. Гриша (серьезно): «Нельзя ногами вставать». Верочка пляшет на стуле и смеется. Гриша (слегка улыбается): «Чей это ребенок здесь так шалит? (К экспериментатору.) Это ваш? Уберите его со скамьи». Экспериментатор берет Верочку на руки и говорит ей: «Видишь, мы выговор от кондуктора получили». Гриша (звонит): «Уже доехали. Кому выходить?» Экспериментатор и Верочка выходят. Гриша делает вид, что подметает трамвай. Кира безучастно стоит. Гриша: «Ты должна пока на эту сторону перейти». Кира берет ручку от машины и переходит на вторую площадку, но там нет машины. Гриша (вслед Кире): «Ты куда этот стульчик (на котором машина) перенесла?» Кира перенесла на место и снова садится. Эксп.: «Гриша, давай мы теперь так поиграем: вожатый будет у нас билеты продавать». Гриша (серьезно): «Значит, он уже кондуктор будет». Эксп.: «Нет, у нас именно вожатый будет билеты продавать». Гриша (как бы не понимая): «А где же он будет — там?» (Указывает на площадку.) Эксп.: «Нет, там кондуктор будет, он будет вагон вести». Гриша: «Вожатый?» Эксп.: «Вожатый будет

билеты продавать, а это кондуктор будет. Ты понял?» Гриша: «Да. (Улыбается.) Я — кондуктор». Смеется и садится к машине. Отдает Кире сумку. Эксп.: «Кира, а ты кто?» Кира смотрит по сторонам, молчит. Гриша (со смехом): «Я — кондуктор. А ты?» Кира: «Вожатый. (Смотрит на сумку, надевает ее, трогает билеты.) Нет, я — кондуктор». Эксп.: «Нет, мы условились так, что вожатый билеты продает». Все дети смеются. Кира (серьезно): «Платите за проезд». (Смеется, дает билеты.) Гриша вертит ручку. Верочка вертится, смеется, бежит на переднюю площадку. Гриша: «Вы с вагона упадете. На ходу не прыгают». Верочка бежит обратно. Кира звонит. Экспериментатор, зайдя за дверь, зовет: «Товарищ вожатый, товарищ вожатый, вас начальник к себе требует». Гриша и Кира переглядываются, бегут по дороге, останавливаются и каждый говорит: «Меня?» Эксп.: «Вожатого». Гриша: «Я — вожатый, а вы как-то по-другому сказали, что я — кондуктор». (Растерянно смотрят друг на друга.) Кира: «Я — кондуктор, вожатый не продает билеты».

Протокол № 1. Игра в трамвай. Играют: Леша, Вася и Валя (6; 0).

Экспериментатор предлагает играть в трамвай. Леша: «Тогда билеты нужно». Экспериментатор дает сумку и билеты. Леша: «Я буду кондуктор, а Вася пусть вожатый». Вася устраивает машину, надевает шапку и говорит: «Если вожатый на кого наедет — штраф с него, а если шофер неправильно ехал — тогда с шофера штраф». Леша: «А звонить как? Нужно, чтобы звонок там был. (Указывает вверх.) Ну можно и просто так звонить». (Бежит и приносит звонок. Ставит позади вагона из длинных цилиндров площадку.) Вася: «Скоро поедем?» Леша: «Сейчас». Валя заходит и садится, за ней экспериментатор. Леша (звонит, затем подходит к пассажирам): «Гражданка, ваш билет». Валя дает ему бумажку. Леша (дает билет и кусочек бумажки): «Вам 5 копеек сдачи. (Дает экспериментатору билет и принимает деньги. Садится. Звонит.) Следующая остановка — площадь Свердлова». Экспериментатор выходит из трамвая на остановке. Леша: «Я уже не хочу больше или ребят еще позову». Эксп.: «Нет, лучше мы теперь так поиграем. У нас кондуктор будет не билеты продавать, а вагон вести, а вожатый будет билеты продавать». Вася растерянно смотрит. Леша (улыбается): «Что это такое за вагон получится, что пассажиры не будут знать, кому платить». Все смеются. Эксп.: «Как не будут знать? У вожатого будут билеты, ему и платить». Леша (улыбаясь): «Давайте. (Снимает сумку, отдает Васе, а сам садится к машине. Замечает, что на Васе шапка.) Дай мне. На площадке-то холодно». Вася дает Леше шапку, берет звонок и звонит. Экспериментатор садится на место. Валя тоже занимает место. Вася продает им билеты. После нового звонка экспериментатор выходит и, спрятавшись за дверь, зовет: «Товарищ вожатый, вас начальник к себе зовет». Леша бежит, затем останавливается и говорит Васе: «Ведь ты — вожатый, помнишь, мы условились». Вася: «Да, я — вожатый, я билеты продаю, а не кондуктор». Эксп.: «Товарищ вожатый, начальник требует, чтоб вы скорее шли». Леша идет на зов, подойдя, с улыбкой говорит: «Я не знаю, кто вожатый. Я говорю Вася, а он говорит — я». Эксп.: «А почему ты говоришь, что не ты?» Леша: «Потому что ведь мы так условились, я — кондуктор, а он — вожатый. (Смеется.) Я уже и сам-то спутался». Все дети смеются. Вася: «А я не спутался. У меня билеты, сумка, — значит, я — кондуктор. Я звоню, а Леша машину вертит — он и вожатый».

Протокол №9. Игра в трамвай. Играют: Юра и Томас (7, 0).

После того как игра началась. Эксп.: «Нет, ребята, мы так поиграем. Юра будет вожатый, Томас — кондуктор, но билеты будет продавать Юра, а править — Томас». (Юра и Томас улыбаются, а затем смеются.) Юра (с иронией): «Вожатый билеты продавать, а кондуктор (Томас вместе с ним) — за вожатого». (Громко смеются.) Томас: «А кто пассажиры?» Эксп.: «Я. Можете еще Эдика позвать». (Зовет Эдика.) Входит Эдик. Юра: «Садись, садись. У нас трамвай-то какой. Вожатый сбоку сидит да билеты продает, а кондуктор правит». Все смеются. Эдик садится. Томас сел к

машине, поворачивает 2—3 раза ручку. Юра: «Граждане, кому билеты?». Эксп.: «Дайте мне билет». Юра отрывает билет. Томас быстро вертит ручку: «Поехали, поехали». На остановке экспериментатор выходит и говорит: «Товарищи, где у вас кондуктор, его начальник зовет». Юра и Томас переглянулись. Затем Томас со смехом бежит. «Я, я — кондуктор. У нас такие кондукторы, что вагоновожатые». Юра: «А я — вагоновожатый». (Показывает на сумку и билеты.) Все смеются.

Мы привели наиболее характерные протоколы игр в трамвай, в которых по ходу игры экспериментатор делал попытки нарушить отношения между фактически осуществлявшимися детьми действиями-функциями и ролью.

Прежде чем перейти к анализу полученных материалов, приведем типичные протоколы поведения детей в играх с готовыми правилами.

Протокол №14. Игра «Волк и зайцы». Участники игры: Боря, Гриша и Алик (4; 0).

На вопрос, кто хочет быть зайчиком, отзываются Гриша и Алик. Боря: «А я буду лучше волк, я их ка-ак схвачу». Боря присел в сторонке. Гриша и Алик выжидают сигнала. По команде «беги» (раз, два, три — зайка, беги) они выбегают. Боря вскакивает и ловит их. Дети визжат. Боря поймал Гришу, а потом Алика. Вторым играет волка Алик, Боря и Гриша — зайцы. После того как зайцы пойманы, Алик говорит: «Вот я какого зайца поймал». Экспериментатор предлагает детям играть так, чтобы Гриша и Боря — зайцы ловили Алика — волка. Боря: «Нет, зайцы волка не ловят». Эксп.: «А у нас так будет, что зайки волка будут ловить». Алик: «Я поймаю, все равно я его поймаю». Дети стали на места (волк на месте, где были зайцы). По команде «беги» дети выбегают. Алик ловит Борю, а Боря и Гриша — Алика. Алик и Боря столкнулись. Оба кричат: «Поймал». Эксп.: «Кто поймал?» Оба: «Я». Эксп.: «Алик, а ты кто?» Алик: «Волк. Я его поймал». Боря: «Нет, я поймал». Эксп.: «А ты кто?» Боря (несколько смущенно): «Зайка». Гриша: «И я зайка». Эксп.: «Мы ведь условились, что теперь зайки волка ловят». Алик: «Нет, я поймал. Я и двух могу поймать». Эксп.: «А теперь давай еще раз ты убегай, а они тебя — волка — поймают». Алик (смеется): «Они волка не поймают». Все становятся на места. Алик (еще до сигнала выбегает и кричит): «Не поймают, не поймают. (Добежал до вешалки и закричал.) Дом, дом». Его не поймали. Боря: «Теперь я». Эксп.: «Что ты?» Боря: «Пусть он ловит». Эксп.: «А ты кто будешь?» Боря (отвечает не сразу): «Бегать. Я забыл кто. Зайка, нет, волк. Я буду зайка, а он — волк. Я ка-ак удеру, что он даже не поймает». Эксп.: «Нет, мы уже условились: ты — волк, а они — зайцы, и пусть они тебя ловят». Боря: «Меня не поймают». Все стали на места. Боря по сигналу побежал. Его сразу поймали. Гриша: «Теперь я». Эксп.: «Кто ты будешь?» Гриша: «Там (указывает, где стать) бегать. Я буду зайка». (Указывает на место, где должен стоять волк.}

Протокол .№15. Игра «Лиса и зайцы». Играют: Эмма, Валя С. и Валя П. (5; 0).

После игры, в которой лиса ловила зайцев, детям предлагают играть так, чтобы зайцы ловили лису. Дети легко соглашаются на такое предложение. Валя С. — зайка, Эмма и Валя П. — две лисы. Валя С. ловит. Эксп.: «Ты кого поймала?» Валя С.: «Эмму». Эксп.: «А она кто?» Валя С. (подумав): «Лиса». (Смеется.) Эксп.: «А ты кто?» Валя С.: «Мы так: я — зайка, а они — лисички. Я — зайка». В следующую очередь Валя П. — зайка, а Эмма и Валя С. — лисички. Валя П. поймала Валю С. Эксп.: «Ты кого поймала?» Валя П.: «Валю». На дополнительный вопрос: «Кого ты поймала?» — Валя П. говорит: «Я забыла. А она — лисичка». Затем ловит Эмма. Она поймала Валю. Эксп.: «Кого ты поймала?» Эмма: «Валю». Эксп.: «А кто она?» Эмма молчит. Эксп.: «А ты кто?» Эмма: «Лисичка, нет, зайка». Эксп. (к Вале С. и Вале П.): «А вы кто?» Валя С.: «Зайки. А, нет,нет, лисички».

Протокол № 20. Игра «Волк и гуси». Играют: Галя, Юра, Томас (7; 0).

Ганя и Юра просят поиграть в «гуси-лебеди». К ним присоединяется Томас. После трех раз обычной игры экспериментатор предлагает, чтобы гуси ловили волка. Все дети смеются. Томас: «Я и Юра — гуси». Ганя: «Попробуйте-ка с меня начать». Юра: «Вы будете хозяйка». Экспериментатор соглашается. При словах «гуси, гуси — до дому» они бегут и ловят Ганю. Ганя убегает со смехом: «Два гуся, два гуся, вот и сказка вся». Все смеются. Томас поймал Ганю, делает вид, что щиплет его. Все смеются. Томас обнимает Ганю и говорит: «А теперь я с гусачком разделаюсь».

Протокол №12. Игра «Волк и зайцы». Играют: Дина, Нина и Олег (7; 0).

На предложение играть так, чтобы зайцы ловили волка. Дина отвечает: «Так не бывает». Нина: «Один зайка, а волка — два. Нет, так не бывает». Олег (со смехом): «А с одним волком справятся». Эксп.: «Ну, давайте один волк и два зайца». Олег: «Нет, это все равно так не бывает». Эксп.: «Давайте так поиграем». Дина и Олег: «Поиграть можно». Нина: «Я — волк». Дина и Олег: «Я — заяц». Эксп.: «Пусть Дина и Олег — зайцы, а Нина — волк. Нина, ты что делать будешь?» Нина: «Мы как? Волка зайцы ловят? Я — убегать». Все смеются и идут на места. Играют. Олег: «Вот так зайцы». Все смеются. Дина: «Смешная игра».

Перейдем теперь к анализу полученных материалов. Мы уже указывали, что основным вопросом, подлежавшим выяснению в данном эксперименте, было отношение ребенка ко взятой на себя в игре роли.

В самой природе игры незримо присутствует волшебное «как будто бы». Ребенок как будто бы шофер. Таким образом, в основе ролевой игры лежит известная условность, принимаемая самим ребенком и товарищами по игре. С этим же явлением мы встречаемся и при переименовании ребенком реальных предметов в игровые, необходимые по ходу игры. Сам ребенок как будто бы всадник, а палочка как будто бы лошадь.

Наличие в игре этого «как будто бы» дало повод некоторым психологам считать игру отходом от действительности, особым миром, в котором царствуют и особые законы. В противовес этой позиции советские психологи давно пришли к заключению, что игра не есть царство чистого вымысла, что она есть своеобразное воссоздание ребенком реальной действительности, осуществляемое путем воплощения ребенком роли взрослых. Для того чтобы выяснить отношение ребенка к взятой на себя роли, мы и предприняли описанные эксперименты. В сущности, эти эксперименты заключали в себе попытку низвести действия, производимые ребенком в игре, до уровня чистой условности, т. е., будучи вожатым трамвая, действовать как кондуктор, или, будучи волком, действовать как заяц.

Прежде чем анализировать материал, укажем на некоторую разницу в вариантах наших экспериментов. Принципиальное различие заключается в том, что в первом варианте действие ребенка связано с его ролью через предметы, с которыми производятся действия, во втором же варианте действия связаны с ролью непосредственно или через готовое правило игры. Продажа билетов кондуктором опосредствована сумкой и билетами, а его отношение с вожатым — звонком; управление вагона вожатым опосредствовано ручкой от машины и машиной, которой он управляет; действия же волка и зайцев непосредственно связаны с ролями, волк — ловит, а зайцы — убегают.

В эксперименте явно выступают четыре уровня.

Первый — игра до переименований; второй — предложение экспериментатора действовать не в соответствии с ролью-названием и отношение детей к этому предложению; третий — характер игры после принятия предложения; и наконец, отношение детей к своим ролям в конце игры с переименованием.

Первый уровень в данной связи не представляет для нас интереса. Это обычная игра, в которой мы находим все те ее признаки и особенности, с которыми мы уже встречались.

На втором уровне мы встречаемся с различными типами отношения детей к предложению экспериментатора и их реализацией в игре. Самые младшие дети принимают предложение как реальную смену ролей. Это тесно связано у них со сменой атрибутов — предметов, с которыми они должны действовать. «Я теперь кондуктор, вот у меня билеты». Некоторые из них возражают против переименования: «Вожатый не продает». Они фактически меняются ролями, ибо, как только даны другие предметы, они определяют роль. Указание на условность действий не принимается. «Раз я тут — я вожатый». Часто по внешнему виду кажется, что дети приняли условие, предложенное экспериментатором, но в конце игры оказывается, что они фактически поменялись ролями. Отсюда можно заключить, что для ребенка этого возраста его отношение к роли не существует еще как выделившееся отношение, оно слито с действием. Своеобразное внутреннее противоречие заключается в том, что фактически существующее отношение, выражающееся в обобщенном и условном характере действий (изображение звонка трамвая, верчение ручки, отрывание бумажек, получение бумажных денег), ребенком переживается еще не как обобщенное и, следовательно, как лишь воссоздающее действительность. Такое положение кажется по меньшей мере странным. Неужели ребенок не видит различий между кусочком бумаги и реальной монетой, между звуком «ти-ти-ти» и звонком трамвая, между верчением ручки игрушечной машины и вращением ручки настоящего трамвая вожатым, между собой и вожатым? В действительности это, конечно, не так. Ребенок прекрасно знает эту разницу, он видит ее. Но в игре замещающий предмет как бы сливается с реальным предметом, превращается в «стекло», через которое виден реальный предмет, а само «стекло» не замечается. В силу этого отношение ребенка и к предметам игры, и к своим ролям носит непосредственный характер.

На следующем уровне дети ведут себя уже существенно иначе. Они принимают предложение экспериментатора, иногда иронически, и начинают действовать в соответствии с новыми названиями. В процессе действования происходит как бы вхождение в роль соответственно выполняемым действиям. Ребенок принимает новые функции вожатого, называясь кондуктором, но, начав действовать как вожатый, входит в роль и называет себя в единстве со способом своих действий. Особенно рельефно это видно в играх с правилами. Ребенок, оставаясь волком, берет на себя функции зайца, но, осуществляя их, т. е. убегая, он превращается в зайца или же не может убегать, а начинает догонять. Противоречие между названием и способом действий уже существует для ребенка, и поэтому некоторые из детей возражают против такого переименования, ссылаясь на реальную действительность. «Так не бывает»,— обычно говорят эти дети. Они смеются, принимая новые способы действий, как бы иронически относятся к предложению экспериментатора, но как только начинают действовать, сбиваются и переходят от условных отношений к безусловным. Между ребенком и ролью, которую он на себя берет, стоит реальное действование. Оно-то и определяет отношение ребенка к роли, опосредствуя его.

Этот уровень отношений ребенка к роли можно назвать опосредствованными отношениями. Между ребенком и ролью стоит реальность со своими законами, она представлена в виде действий и отношений, которые отражают ее в самых существенных чертах. Соотнося свои действия и отношения с реальными действиями

и отношениями, сравнивая их, ребенок сознает свое отношение к выполняемой им в игре роли.

На последнем уровне (самые старшие дошкольники) возникает новое отношение. Дети принимают со смехом предложение экспериментатора, иронически к нему относятся, могут действовать не в соответствии с ролью и называть себя не в соответствии с содержанием своих игровых действий. Действие уже не определяет больше называния, не приводит к отождествлению себя со взрослым, роль которого выполняется. Очень хорошо это выразил Томас своей репликой: «У нас такие кондукторы, что вагоновожатые». Сама эта, предложенная экспериментатором, ситуация воспринимается детьми как своеобразная игра, как условие игры. Таким образом, здесь возникает возможность условий, правил, не связанных с содержанием выполняемых действий, а стоящих с ними в противоречии. Это свидетельство появления нового отношения ребенка к выполняемой им роли, которое можно назвать сознательно-условным отношением.

Только к самому концу дошкольного возраста, а следовательно, к закату творческой ролевой игры дети способны принять такое условие, которое противоречит реальным общественным отношениям. Они стоят как бы над игрой, над взятой на себя ролью, понимая сущность противоречия. Из этого, нам думается, следует, что условное правило возникает из безусловного. Всякое представление о том, что ребенок в игре живет в воображаемом мире и что законы этого воображаемого мира противоположны законам реального мира, не соответствует действительности. «Мир игры» имеет свои жесткие законы, являющиеся отражением, копией реальных отношений людей к предметам и друг к другу. Игра не есть мир фантазии и условности, а, скорее, мир реальности и безусловности, лишь воссоздаваемый особыми средствами. Предположительно можно думать, что названные выше уровни указывают на стадии развития сознания ребенка, как оно представлено в игре, развитие которого идет от отождествления себя с другим, к отделению себя от другого.

Мы подвергли анализу отношение ребенка к роли, взятой на себя в игре. По ходу анализа материалов выяснилось, что внутри роли, которую берет на себя ребенок, фактически имеется известное правило поведения, отражающее логику реального действия и реальных отношений. Именно существованием этих правил можно объяснить сопротивление ребенка как нарушению логики действий, так и нарушению смысла действий. Вместе с тем мы неоднократно указывали, что на ранних ступенях развития ролевой игры действия с предметом являются для ребенка особенно привлекательными и часто определяют даже взятие на себя ребенком той или иной роли. Именно на этом основании некоторыми авторами высказывалось предположение о бессюжетности игры младших дошкольников, о ее процессуальности.

В каком же отношении находится роль, взятая на себя ребенком, с желанием действовать привлекательным, определенным предметом? Возможно ли вообще такое выполнение роли, которое заключалось бы в отказе от действия с предметом, привлекательным для ребенка, но являющимся в данный момент предметом действия другого ребенка или даже предметом его собственных действий? Насколько устойчив ребенок по отношению к правилам, фактически заключенным в роли и игре? Наличие скрытых правил поведения в игре не подлежит сомнению, мы привели для этого достаточно доказательств.

Выяснению вопроса об устойчивости в подчинении правилу и развитию этой особенности игры мы посвятили специальную серию экспериментов. Особенность этих экспериментов заключалась в том, что мы по ходу игры ставили ребенка в ситуацию, при которой он должен был ради выполнения взятой на себя роли отдать

другому привлекательный для него предмет или отказаться от выполнения действия. Таким образом, создавалась ситуация борьбы между необходимостью подчиниться правилу, вытекающему из роли, и мгновенным, ситуативным желанием ребенка (например, необходимость отдать игрушку, потому что так нужно по ходу игры, и желание оставить ее себе; или необходимость остаться на месте, потому что этого требует роль, вопреки желанию осуществить другое увлекательное действие).

Эти игры или специально организовывались, или экспериментатор включался в игру, организованную самими детьми, и внутри нее создавал нужную ситуацию. По сюжетам игры эти были довольно разнообразны. Так, по ходу игры в дочки-матери детям предлагалось привести своих детей-кукол в детский сад. Таким образом, по ходу игры ребенок, выполнявший роль матери, должен был отдать свою куклу, с которой он играл и которую он привел в детский сад. При игре в магазин или почтовый ларек среди прочих предметов в игру вводился телефон, вешавшийся несколько в стороне. В середине игры продавца вызывали к телефону, он должен был отсрочить разговор до того, как закроет свою торговлю. Во время игры в пожар шофер пожарной машины должен был оставаться на месте, в то время как остальные дети-пожарные бегут тушить пожар; в игре в вокзал, где дети выполняли различные роли, буфетчица продавала настоящее печенье, наломанное кусочками, а дети должны были подчиняться взятым на себя ролям и находиться на своих местах, вопреки желанию пойти в буфет за печеньем.

Эти наши материалы также полностью подтверждают положение о том, что правило есть во всякой ролевой игре. Подчинение ему выражается в самых разнообразных фактах. Приведем два примера.

Нина предлагает поиграть в детский сад. К ней подходят Валя, Лида, Майя (3; 0). Всем дает кукол и говорит: «Вы все будете мамы, а я — Марья Сергеевна». Валя: «А я — тетя Тося». Все берут кукол и завертывают их в одеяла. Нина:

«Уже пора нести деток в детский сад». Надя: «Моя дочка уже встала. Она всегда рано встает». Майя: «А моя дочка еще спит». Нина: «Тетя Тося, там уже привели ребенка». Валя берет у Нади куклу. Надя целует куклу и отходит в сторону. «Я умывальник сделаю»,— заявляет она. Майя отдает свою куклу и осматривается по сторонам. Лида хнычет — не хочет отдать куклу. Валя (сердито): «Тогда ты не играешь». Нина: «Лидочка, дай свою детку, ведь она в детский сад пришла». Лида прижимает к себе куклу и отходит в сторону.

В данном случае выполнение правила есть условие участия в игре. Лида не выполняет этого правила и выходит из игры.

Второй пример. Дети (6; 0) играют в пожар. Они построили пожарную машину из крупного строительного материала и распределили между собой роли. Боря — главный пожарник, Леша — шофер. Котя — дежурный по каланче. Котя выкрикивает: «Пожар, пожар!» Все дети схватывают пожарные шапки и садятся в автомобиль. Гудят, стучат ногами. Боря: «Вылезай». Дети выходят из автомобиля и бегут, изображая тушение пожара. Леша идет с ними. Боря (заметив его): «Ты куда, а пока автомобиль угонят». Леша бежит обратно, садится в автомобиль. Налаживает руль, крутит его, гудит. Все пожарные тушат пожар. В этой игре тоже есть правило: «Шофер не может идти тушить пожар, он должен оставаться на месте». Леша в первый момент действует под влиянием непосредственного побуждения и бежит со всеми детьми тушить пожар, но как только нарушение правила замечено, он отправляется на свое место и продолжает выполнять свою роль по правилам.

В обоих этих случаях, как и вообще во всех ролевых играх, правило поведения непосредственно связано с ролью, включено в нее.

Материалы этих, хотя и немногочисленных, опытов позволяют наметить четыре стадии в подчинении правилу в ролевой игре.

Первая стадия. Правила отсутствуют, так как фактически еще нет и роли. В этих случаях, естественно, побеждает непосредственный импульс или моментально возникающее желание. Примером этого может служить поведение Лиды в приведенном выше описании.

Вторая стадия. Явно правило еще не выступает, но в случаях конфликта оно уже побеждает непосредственное желание действовать с предметом. Примером этого уровня является поведение Аси (3; 0). Галя и Надя играют с куклами в детский сад. К ним подходит Ася с куклой и смотрит, как они играют. Надя: «Уже теперь зарядку надо делать. (Берет кукол, ставит их друг за другом и придерживает.) Вот они маршируют». Галя: «Я играть буду им». (Делает движение руками, как бы ударяя по клавишам, и поет.) Надя (Асе): «Давай и твою». Ася сердито вырывает куклу. Надя: «Она тоже будет в детском саду зарядку делать». Ася сейчас же отдает свою куклу и спокойно смотрит, как Надя делает с куклами зарядку. Вдруг весело восклицает: «Смотри, как моя хорошо ходит!»

Третья стадия. Правило явно выступает в роли, но еще полностью не определяет поведения и нарушается при возникновении мгновенного желания произвести другое привлекательное действие, возникающее по ходу игры или в результате предложения экспериментатора. Со стороны такие нарушения обычно сразу замечаются другими участниками игры. При указаниях на нарушение ошибка в выполнении роли сразу же исправляется. Примером этого уровня является поведение Леши, исполняющего роль шофера в игре «Пожар».

Четвертая стадия. Поведение определяется взятыми на себя ролями, внутри которых явно выступает правило поведения. В борьбе между правилом и возникающим желанием произвести новое привлекательное действие побеждает правило.

Приведем пример такого поведения.

Гриша (6; 0) заведует почтовым ларьком, где продает марки, бумагу, карандаши, конверты. Боря — почтальон, он с сумкой через плечо разносит почту. Дети пишут письма, а затем опускают их в ящик. Нюра — второй почтальон, вынимает письма из ящика и отдает их Боре. Гриша оживленно продает почтовые принадлежности, получая взамен бумажные деньги. У ларька очередь, и Гриша едва успевает удовлетворить всех покупателей.

По поручению экспериментатора Леша бежит к Грише и говорит: «Вас заведующий почтой к телефону зовет». Гриша: «Я не могу, у меня очередь». Леша: «Они подождут». Гриша: «Да, а пока все уйдут». Леша: «Иди, иди». Гриша не сходит с места и продолжает свою работу. Окончив (все продав), он садится в своем ларьке, задвигает кубиком окно. Леша снова зовет его к телефону. Гриша (оживленно): «Я закрою окошечко и иду. (Подходит к телефону.) Кто у телефона? Да, я все продал. Мне еще нужно бумаги и конвертов. Все разобрали. (Смеется. Подходит к экспериментатору.) Меня звали к телефону, но я не пошел. У меня очередь была. Я все уже продал. Меня заведующий к телефону звал». (Смеется.)

Выделенные стадии, конечно, не являются возрастными ступенями, они являются именно стадиями развития устойчивости в подчинении правилу в ролевой игре. Нам приходилось наблюдать детей, у которых наблюдались различные стадии в

зависимости от характера роли, которую они выполняли, от характера взаимоотношений, складывавшихся в игре; наконец, мы видели одних детей пяти лет, у которых был наиболее высокий уровень, и других детей пяти лет, у которых уровень был значительно ниже. Уровень подчинения ролевому правилу есть функция от игрового опыта детей. Поэтому мы смотрим на эти стадии именно как на взаимосвязанные этапы, зависящие от общего хода развития ролевой игры и представляющие одну из сторон этого развития.

Если обобщить коротко три серии нашего исследования, то нетрудно заметить, что все они, в сущности, были направлены на решение вопроса об отношении ребенка к выполняемой им роли и связанному с ней правилу. Для выяснения этого вопроса экспериментатор создавал ситуацию, нарушающую различные стороны игрового процесса.

В первой серии это нарушение касалось логики действия внутри взятой на себя ребенком роли; во второй оно касалось самого смысла роли: наконец, в третьей речь шла о выведении ребенка из роли посторонним действием, вклинивающимся в игру. Как и следовало ожидать, каждая из этих серий раскрыла нам одну из сторон игрового процесса.

Все они вкупе подтвердили наши первоначальные предположения об органической связи роли с правилом поведения и о постепенном выделении правила как центрального ядра выполняемой ребенком роли.

5. Предмет — действие — слово (к проблеме символизма в ролевой игре)

Почти во всех описаниях детской игры в качестве одного из ее характерных признаков указывается на игровое употребление предметов. При этом предметы, вовлекаемые ребенком в игру, как бы теряют свое обычное значение и приобретают новое, игровое, в соответствии с которым ребенок их называет и производит с ними действия. Широко известны примеры такого игрового переименования предметов и их игрового употребления: палочка изображает в игре лошадь, и ребенок не только едет на ней верхом, но и поит, и кормит ее, ухаживает за ней; тонкая небольшая палочка может изображать в игре и термометр, и вилку, и карандаш, и еще многое другое; кубик — чашку, а может быть, нечто съедобное — котлету, яблоко, но он же может служить и для изображения автомобиля или вообще какого-либо предмета, перемещающегося по плоскости.

Диапазон использования одних предметов в качестве заместителей других довольно широк, и это дало повод для самых различных толкований. Одни авторы считали, что в игре все может быть всем, и видели в этом проявление особой живости детского воображения; другие считали, что существуют пределы такого игрового использования предметов, ограниченные внешним сходством между обозначаемым предметом и обозначающим.

Как это хорошо известно, Ж. Пиаже поставил во всей широте проблему символизма в игре, связав ее с развитием репрезентативного интеллекта, основной предпосылкой которого, по его мнению, является возникновение символа, т. е, отношения между обозначаемым и обозначающим. Ему же принадлежит перенесенное из лингвистики различение символа и знака. Под символом Ж. Пиаже понимает индивидуально обозначаемое, содержащее в себе элементы изображения искомого объекта. В истории письменности довольно подробно изучен процесс перехода от символического письма к собственно знаковому.

Прежде чем перейти к описанию и анализу имеющихся материалов по вопросу о замещении в игре одних предметов другими, т. е. к проблеме символизма в игре, необходимо сделать несколько предварительных замечаний, которые должны внести ясность в вопрос о том, откуда ребенок черпает самую возможность символического использования предметов.

Трудно представить себе развитие современного ребенка вне его окружения игрушками.

Уже очень рано, во всяком случае до того, как ребенок начнет производить различные мануальные движения с предметами, ему над кроваткой подвешивают разнообразные предметы, служащие для разглядывания, для упражнения сенсорных аппаратов. Затем ребенку уже в ручки дают, например, погремушку. Погремушка является предметом, специально изготовленным взрослыми, для того чтобы ребенок упражнялся в действии размахивания предметом. Это действие уже как бы запрограммировано взрослыми в конструкции погремушки. Так как ребенку в этом возрасте еще нельзя показать действие, то его формирование происходит на специально сконструированных предметах. Ребенок овладевает погремушкой в принципе так же, как и любым предметом, за которым закреплены определенные общественно выработанные способы действий. Погремушка ничего не изображает и ничего не замещает. Таким образом, среди игрушек, которые взрослые предлагают ребенку, есть просто предметы, предназначенные для развития зрительно-двигательных координации и сконструированные так, чтобы содержать в себе возможность самоподкрепления способа действия с ними. Круговые, повторные действия и являются типичными действиями с этими предметами.

Но есть среди предметов, предлагаемых детям, и такие, которые объективно являются изображениями реальных предметов. Это, например, куклы или изображения животных — лошадки, петушки и т. п. Они, так же как и погремушки, должны вызывать у ребенка определенные действия, например действие надавливания, при котором издают звук, пищат. На первоначальном этапе они, конечно, еще не выступают в качестве изображений реальных предметов, но когда-то должны выступить в качестве таковых. В одних условиях таким изображением раньше становятся петушок, а в других — маленький игрушечный автомобиль. Есть основания предполагать, что универсальной игрушкой, раньше всего приобретающей функции изображения, являются разнообразные куклы. Нетрудно найти примеры того, как во время купания ребенку уже в очень раннем возрасте дают резиновую или пластмассовую куклу, которая купается вместе с ним, которую заматывают в пеленку и кладут рядом с ребенком спать или одновременно кормят, поднося к ее рту ложку с едой. Так происходит в совместной деятельности со взрослыми превращение изобразительной игрушки из предмета в собственно игрушку. Существенное значение при этом имеет называние одним и тем же словом предмета и различных его изображений (настоящая собака, бегающая по комнате, игрушечная собачка, рисунок собаки в книжке).

Необходимо иметь в виду и то, что современные дети очень рано начинают рассматривать книжки с картинками, на которых изображены известные им или совершенно незнакомые предметы, а взрослые называют их соответствующими названиями. Всеми этими примерами мы хотим подчеркнуть, что современный ребенок живет не только в мире предметов, посредством которых удовлетворяются его потребности (чашки, ложки, ботинки, мыло, мочалка и т. п.), но и в мире изображений и даже знаков. Процесс превращения предмета в игрушку и есть процесс дифференциации означаемого и означающего и рождения символа. Иной раз нам кажется, что этот процесс идет спонтанно. Такое впечатление спонтанности есть результат стихийности, неупорядоченности совместной деятельности взрослого с

ребенком по овладению символами. При рассмотрении всех материалов, связанных с символизацией, необходимо иметь это всегда в виду.

Одним из самых ранних из известных нам экспериментальных исследований, посвященных исследованию символической функции, является исследование Г. Гетцер (Н. Hetzer, 1926). Она исходила из совершенно правильного предположения, что для готовности к школьному обучению необходима известная «зрелость» символической функции. Действительно, и овладение чтением, и усвоение начал арифметики требуют отношения к знаку как обозначающему определенную действительность. Изучив различные формы символической функции — рисование, конструирование, игру и употребление знаков, Гетцер пришла к заключению, что уже в трехлетнем возрасте дети могут овладеть произвольным соединением знака и значения. На основании своего исследования она считает вполне возможным начинать обучение чтению значительно раньше, чем это принято в настоящее время.

В связи с интересом к развитию знаковой функции, находящей свое выражение в письменной речи, Л. С. Выготский провел исследование генеза письменной речи. В этом исследовании содержатся материалы, интересные с точки зрения формирования символической функции.

Приведем полностью относящийся к этому вопросу отрывок из статьи Л. С. Выготского: «Мы пытались экспериментальным путем, — пишет Л. С. Выготский, — установить эту своеобразную стадию предметного письма у ребенка. Мы ставили опыты в виде игры, при которой отдельные, хорошо знакомые детям предметы условно, в шутку, начали обозначать предметы и лиц, участвовавших в игре. Например, откладываемая в сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывается при помощи изобразительных жестов на этих предметах какая-нибудь несложная история, которую чрезвычайно легко дети читают. Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает детей, пишет рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей даже трех лет легко читают такую символическую запись. Дети четырех-пяти лет читают и более сложную запись: человек гуляет по лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, он отправляется в аптеку, затем домой. При этом примечательно то обстоятельство, что сходство предметов не играет никакой заметной роли при понимании этой предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить точкой приложения для него. Поэтому вещи, явно не относящиеся к этой структуре жестов, ребенком отвергаются с полной категоричностью» (1935, с. 79). В этом исследовании, как нам представляется, уже была поставлена проблема функции действия (в данном случае жеста) в установлении соотношения между словом и предметом.

Интересные и важные материалы для решения этого вопроса содержатся в исследовании Г. Д. Лукова (1937), предметом которого было изучение осознания ребенком речи в игре. Г. Д. Луков применил в своем исследовании оригинальную методику двойного переименования предметов в игре. Под руководством экспериментатора дети развертывали сюжетную игру, носившую скорее рея^йссерский, чем ролевой характер. Сами дети не выполняли по ходу игры никаких ролей, а управляли по ходу развертывания сюжета действиями игрушек, выполнявших функции как людей, так и предметов, требовавшихся по ходу игры. Количество предметов, могущих выполнять необходимые по ходу игры роли взрослых или детей и замещать предметы, специально ограничивалось с целью вынудить детей использовать для замещения подобранные экспериментатором предметы.

Все предметы, вовлекавшиеся в игру, делились на две категории: первая — предметы, имеющие строго фиксированные способы употребления в доигровой практике ребенка; вторая — предметы, не имевшие такого строго фиксированного способа употребления. Так как по ходу развертывания игры игрушек-заменителей не хватало, то экспериментатор предлагал детям для замены предметы по своему выбору, стремясь при этом выяснить, как отнесутся дети к предложенным им заменителям. После того как игра была развернута и дети произвели первое замещение необходимых предметов игровыми предметами, назвав их соответствующими игровыми наименованиями, экспериментатор изменял дальнейший ход игры так, чтобы требовалось введение новых персонажей и новых предметов, а так как количество игрушек было ограничено, дети ставились перед задачей использовать уже задействованные предметы в новой функции и принять в соответствии с этим новое их наименование.

Таким образом, предмет, с которым у ребенка было связано определенное игровое употребление и наименование, замещал в начале игры один какой-либо предмет и, соответственно, ребенок называл его другим названием, а затем этот же предмет должен был замещать совсем другой предмет, и, соответственно называться другим именем.

Например, при первом использовании и переименовании игрушечные лошадки и собачка выполняли функции детей в детском саду, а во второй фазе эксперимента должны были выполнять: лошадка — функции повара, который готовил обед на кухне, а собачка — функции лошадки, которую надо было запрячь в тележку и ехать за молоком для детей. Конечно, такой эксперимент носит несколько искусственный характер, хотя, вероятно, не более искусственный, чем многие другие эксперименты, проводящиеся обычно с детьми. Его искусственность снималась отношением к игре детей: если младшие дети вообще с трудом входили в игру, то дети начиная с пятилетнего возраста легко входили в эксперимент, и он приобретал характер обычной игры.

Отметим только некоторые особенности поведения детей, выявленные Г. Д. Луковым в этой экспериментальной ситуации. Дети самой младшей группы (3; 0—4; 0) самостоятельно не подбирают заместителей для необходимых в игре предметов и персонажей. Они пассивны и подчиняются инициативе' экспериментатора, соглашаясь с его предложениями, и так или иначе действуют в соответствии с ними. Задача активно изменить функцию предмета самостоятельно ребенком не осуществляется. Вещи выступают для ребенка в том их употреблении и назначении, которое они приобрели в процессе прежних действий с ними. «Кубик, цилиндр или шар — это для ребенка предметы, которые можно бросить, положить один на другой, покатить и т. д., а лошадка — для того чтобы ее запрягать, кормить и т. п. Поэтому ребенком вещь легко названа новым именем и с той же легкостью эта вещь утрачивает для ребенка свое новое назначение и снова выступает для него в том своем назначении, которое она имеет до включения ее в данную игровую ситуацию» (1937,с. 50).

Подытоживая данные, полученные в экспериментах с самыми младшими детьми, Г. Д. Луков приходит к заключению, что «не слово, не название вещи определяет собой способ употребления вещи, а сама вещь для ребенка выступает в нашей игровой ситуации, прежде всего, со стороны своего употребления, которое закреплено для него за этой вещью фактически, а не номинально» (там же, с. 53). Дети этого возраста, с одной стороны, очень легко изменяют вслед за экспериментатором назначение вещей в игре и их названия, с другой стороны, они лишь в очень редких случаях сколько-нибудь длительно сохраняют за вещью ее новое игровое употребление и название, постоянно возвращаясь к первоначальному, доигровому способу действия с предметом и к его прежнему названию.

Картина существенно меняется при переходе к эксперименту с детьми среднего дошкольного возраста (5; 0). Эти дети очень оживленно встречают предложение экспериментатора, играют с интересом, часто дополняют игру своими усовершенствованиями. У них возникает уже собственный план игры. Иногда дети предлагают играть в другую игру, так как им не нравится такая игра. Сами активно ищут среди предложенных игрушек необходимые для замены персонажей или предметов, а если не находят, то соглашаются с предложениями экспериментатора, хотя и с некоторым трудом.

Это особенно относится к сюжетным игрушкам. Так, сами играющие находят возможным, чтобы детей детского сада изображали кубики, но кубиков недостаточно, и когда экспериментатор предлагает, чтобы детей изображали собачка и лошадка, это вызывает сопротивление. Если же дети и соглашаются, то с улыбкой, причем чем менее соответствует замещающий предмет недостающему в игре действующему лицу, тем больший смех это вызывает у детей. Второе переименование проходит так же, как и первое. Дети иногда соглашаются, а иногда сопротивляются предложению экспериментатора, но, приняв его, сохраняют в дальнейшей игре. Однако при замещении одного предмета другим ясно выражено ограничение возможности такой замены. Г. Д. Луков пишет: «Не все может быть всем.;

Учительницей может стать высокая кегля, но ею не может стать маленькая кегля; роль ребенка может выполняться игрушечной лошадкой, но для этого не годится, например, деревянный шарик и т.п.

Что же лежит в основе такого избирательного отношения ребенка к вещи? Почему одна вещь может быть лошадкой, а другая нет? Совершенно очевидно, что условием для того, чтобы одна игрушка заменяла другую, является не внешнее сходство (лошадка совсем не похожа на ребенка, а кубик — на автомобиль), а возможность определенным образом действовать с данной вещью. Например, с лошадкой можно действовать, как с ребенком: ее можно посадить, уложить в постель, заставить ее споткнуться и упасть и т. д., но именно этого нельзя сделать с шариком, не имеющим фиксированных координат, отсутствие которых ограничивает возможности действия с ним. Отсюда мы видим, что физические свойства предметов (то, как их можно положить, поставить) в некоторой степени ограничивают возможности действий с ними» (1937, с. 65).

Подводя итоги, Г. Д. Луков указывает, что дети пяти-шестилетнего возраста менее легко, чем младшие, соглашаются с изменением употребления предметов в игровой ситуации: для них не безразличны объективные свойства предмета, так же как и его назначение, выступавшее в предыдущей деятельности ребенка. С другой стороны, раз изменив способ действия с предметом и его название, ребенок прочно сохраняет за данным предметом новое игровое назначение, даже в том случае, если оно не находится в прямом соответствии с его первоначальным доигровым употреблением. Решающим здесь является включение данной вещи в игровое действие ребенка и тем самым в систему связей с другими предметами игровой ситуации.

Эта игровая система связей, очевидно, определяет и игровое название, которое уже довольно прочно сохраняется у детей средней группы, в отличие от детей младшей группы, лишь соглашавшихся на такое название. Значит, употребление наименования и здесь зависит от того, как ребенок может действовать с вещью. Однако эта возможность действия ' вещью, этот обобщенный опыт ребенка, зафиксированный для него в слове, теперь, в свою очередь, может влиять на употребление предмета. Ребенок может уже действовать с вещью, подчиняясь игровой задаче.

Характер игры старших детей в основном такой же, как и у детей среднего возраста, но с некоторыми особенностями. Для них игровой способ действия по отношению к замещающей вещи является очень устойчивым, более устойчивым, чем для младших детей. Эта устойчивость употребления и называния вещи соответственно игровому плану характерна как для оформленных, так и для неоформленных предметов, хотя дети иногда и не очень охотно переименовывают в первый раз неподходящие предметы, которые трудно употреблять согласно новому названию. По собственной инициативе дети почти никогда не производят вторичной замены, стараясь сохранить на всем протяжении игры строго фиксированное назначение. Поэтому первоначально попытка экспериментатора разрушить принятое игровое назначение вещей и заменить его другим наталкивается, как правило, на некоторое сопротивление.

Но после нескольких таких изменений дети охотно идут на дальнейшие вторичные переименования. Уловив к концу игры общий принцип, подсказываемый экспериментатором, дети начинают по собственной инициативе изменять назначение предметов в игре, превращая само переименование предметов и смену их употребления в самостоятельную игру, выходя за пределы разыгрываемой ситуации и даже разрушая ее. Г. Д. Луков пишет: «Это — новая игра, которая не существует еще для детей более раннего возраста. Всякая, особенно необычная замена вызывает смех всех участников игры; все внимание направлено теперь на соотношение игровых способов действия с предметом. Причем собственные реальные свойства самого предмета как бы не принимаются больше в расчет. Для детей, таким образом, совершенно явно выступает условность игрового назначения всех включенных в игру предметов» (1937, с. 73). А следовательно, и их называния, добавим мы.

Предложенная Г. Д. Луковым экспериментальная модель дает возможность представить себе те изменения, которые происходят в структуре связей между предметом, способом действия с ним и словом. На наших глазах происходит, во-первых, отрыв способа употребления предмета от конкретной вещи, за которой этот способ первоначально закреплен, и, во-вторых, отрыв слова от предмета. На этой основе происходит как бы переворачивание структуры «действие — предмет — слово» в структуру «слово — предмет — действие».

В силу сложности предложенной в методике Г. Д. Лукова ситуации, вероятно, имеет место своеобразный временной сдвиг, так как реально этот процесс движения от слова к предмету и действию с ним происходит в реальной жизни раньше.

Дальнейшее исследование отношений между предметом, действием и словом было проведено нами. Основные задачи исследования заключались, во-первых, в сравнительной оценке переименования внутри и вне игровой ситуации и, во-вторых, в выяснении роли слова в действиях ребенка с предметом. Были проведены три взаимосвязанные серии экспериментов, в которых приняли участие дети всех возрастных групп дошкольного периода развития.

В первой серии, которую мы назвали игрой в переименование, перед ребенком на столике помещался ряд предметов, и ребенок, по предложению экспериментатора, называл предметы другими названиями, переименовывал их. Для того чтобы быть уверенным в том, что предмет действительно воспринимается и именно этот предмет переименовывается, ребенок держал его в руках и смотрел на него во время переименования.

Для переименования предлагались следующие предметы и игрушки: кубик, коробочка, мячик, автомобиль, собачка, кукла. Предметы эти обладают различной степенью функциональной определенности. В качестве новых названий предлагались названия самых различных предметов: и такие, которые фактически часто

встречаются в играх (например, карандаш предлагалось назвать ножом или ложкой, коробку — домом, мячик — яблоком и т. д.), и такие, которые находятся в явном противоречии с предметом (например, коробка — лошадь, кукла — мячик или автомобиль).

Опыт протекал следующим образом: ребенок усаживался за стол, на котором находились предметы. Экспериментатор давал в руки ребенку предмет и спрашивал о его названии:

«Что это?» После ответа ребенка экспериментатор говорил:

«Скажи, это...» (нож, автомобиль и т. д.). После того как ребенок называл предмет в первый раз другим названием, ему предлагалось повторить новое название несколько раз, после чего ребенку предлагался другой предмет, с которым повторялось то же самое. Таким образом, в этой серии переименование производилось вне игрового использования предметов.

Во второй серии ребенку предлагались четыре предмета и их игровые наименования. После того как ребенок повторял игровые наименования предметов, ему предлагалось произвести ряд действий с предметами. Предлагались следующие предметы: карандаш, который назывался ножом; мяч — яблоком; автомобиль — домиком и кубик — собачкой. После повторения ребенком игровых названий предметов экспериментатор предлагал произвести с предметами ряд действий: 1) «Дай собачке яблоко»; 2) «Отрежь кусочек яблока»; 3) «Поставь собачку в домик». Если при предложении произвести действие ребенок действовал с предметами не в соответствия с игровым наименованием или отказывался действовать с предметом, то экспериментатор напоминал ребенку об игровом значении предметов и вторично предлагал произвести действие.

Предметы для действий с ними и их игровое наименование подбирались нами таким образом, чтобы с одними из них — карандаш (нож) и мяч (яблоко) — необходимые действия произвести было легко, а с другими — кубик (собака) и автомобиль (дом) — несоответствие между предметом и его игровым употреблением было бы более значительным и резким.

Третья серия была аналогична второй, но в ней более резко расходились доигровое и игровое употребление предметов. Для игры предлагались кукла и бумага, сохранявшие свое реальное значение на протяжении всего опыта. В дополнение к этим предметам предлагались карандаш в качестве ножа, нож в качестве карандаша и молоток в качестве колбасы. Ребенок должен бы произвести ряд действий: отрезать кусочек колбасы и дать кукле; нарисовать кукле шарик и домик; отрезать кусочек бумаги и завернуть в нее колбасу. В том случае, если ребенок осуществлял действие с предметом, не руководствуясь его игровым переименованием, экспериментатор спрашивал у ребенка, чем он осуществляет действие, и напоминал об игровом значении предметов.

Усложнение здесь заключалось в том, что игровое употребление предмета происходило в конфликтной ситуации, при наличии реального предмета (резать карандашом при наличии ножа и рисовать ножом при наличии карандаша).

Как ясно из описанных методик, все эти серии взаимно связаны и дополняют одна другую — от простого переименования без необходимости игрового употребления предметов к переименованию с необходимостью действия в соответствии с игровым переименованием в обычной и затрудненной конфликтом ситуации.

Через каждую серию было проведено всего по 40 детей — трех-шестилетнего возраста, по 10 детей каждого возраста. Через все серии проводились одни и те же дети. Всего, таким образом, было сведено 120 протоколов, которые и послужили материалом для анализа[8].

Приведем некоторые, наиболее типичные примеры по всем сериям эксперимента.

Уже у детей трехлетнего возраста простое переименование не вызывает особых затруднений. Большинство детей легко принимает предлагаемые им новые названия предметов. Из 10 детей 6 называли все предметы другими названиями, предлагавшимися экспериментатором.

Так, Таня (3; 5) все новые названия принимала и называла предметы новыми названиями. При предложении назвать собаку автомобилем говорит: «Автомобиль». На вопрос экспериментатора: «Что это?» — Таня заявляет: «Это собачка» — и сразу же поправляется: «Это автомобиль». Игорь (3; 9) все предметы называет новыми названиями без затруднения и только при переименовании собачки в куклу произносит: «Кукла», но здесь же добавляет: «Я видел, как одна собачка хвостиком виляла». На вопрос экспериментатора: «Что это у нас?» — Игорь отвечает: «Собака».

Лишь у двух детей обнаружилось явно выраженное нежелание называть другими названиями некоторые предметы.

Так, Ира Б. (3; 0) некоторые переименования принимает легко, а некоторые вызывают у нее протест. При переименовании собаки в куклу Ира говорит: «Это кукла. Ав-ав-ав!» Эксп.: «Кто это?» Ира: «Это собачка». Эксп.: «Скажи: это кукла». Ира: «Нет! Это собачка, ее погладить. Это соба-а-а-чка! Ав-ав!» Эксп.: «Это кукла». Ира: «Не-ет, не-ет, это собачка. Ав-ав!» (Ставит собаку на стол, вертит ей хвостик.) При переименовании коробки в тарелку Ира протестует: «Нет, нет, не тарелка. Я не хочу». Эксп.: «Скажи: это тарелка». Ира: «Нет, не тарелка». Эксп.: «Скажи, где у нас тарелка?» Ира: «Нету». Аналогичным образом ведет себя Ира при переименовании собаки в автомобиль, коробки в автомобиль, коробки в лошадь.

Ира С. (3; 0) протестует при переименовании мячика в яблоко. «Разве мячики бывают яблоки?» — заявляет она на просьбу назвать мячик яблоком. Эксп.: «Ирочка, что это у нас?» — Ира: «Яблоко. Я буду в мяч играть!». При переименовании мячика в собаку Ира хватает со стола игрушечную собачку и говорит: «Да вот она, собака-то». Подобным образом Ира ведет себя только в некоторых случаях. Переименование карандаша в ложку,нож, молоток, кубика в дом, яблоко, молоток, автомобиля в трамвай производит легко.

Таким образом, у самых младших трехлетних детей (Ире Б. и Ире С. ровно по 3 года) встречаются затруднения главным образом при переименовании сюжетных игрушек. Можно предположить, что эти дети в интересующем нас отношении находятся еще на стадии, характерной для более раннего возраста, где, по нашим данным, переименование вызывает несколько большие трудности, чем у детей трехлетнего возраста.

У детей четырехлетнего возраста мы вовсе не встречались с затруднениями при переименовании. Лишь одна Тамара (4; 4) не захотела переименовать коробку в автомобиль. Только после трехкратного предложения Тамара говорит раздельно: «Авто-мо-биль». У двух детей — Наташи (4; 7) и Жени (4; 3) была заметна своеобразная реакция при переименовании кубика в собачку. Обе эти девочки, называя кубик названием, предложенным экспериментатором, настойчиво смотрели на предмет, именем которого им предлагали называть кубик.

Таким образом, простое переименование у детей этого возраста не встречает никаких затруднений. Они легко вслед за экспериментатором называют предметы предлагаемыми экспериментатором игровыми наименованиями.

У пятилетних детей переименование также не вызывает никаких затруднений. С чисто внешней стороны пятилетние дети производят переименование в основном так же, как и четырехлетние. Однако у некоторых пятилетних детей уже заметно проявляется иное отношение к переименованию. Они начинают задавать вопросы относительно называния предметов, перебивая экспериментатора вопросом: «А это кто?», а иногда делают попытки сразу действовать с предметами согласно новому названию. Коля (5; 5) после переименования карандаша в ложку спрашивает, показывая на автомобиль:

«А это кто?», затем показывает на собачку и опять спрашивает: «А это кто?» Он же, переименовав карандаш в лошадь, показывает на автомобиль и еще раз спрашивает: «А это что будет?» Саша (5; 9) при переименовании коробки в дом перевернул коробку вверх дном; назвав ее тарелкой, перевернул и поставил ее вниз дном, а назвав автомобилем, повез коробку по столу. У некоторых пятилетних детей все же встречаются отдельные случаи «пассивного сопротивления» переименованию и отвлечения в сторону предметов, названия которых им предлагаются для переименования, если эти предметы находятся перед глазами.

Шестилетние дети совсем легко справляются с задачей переименования, соглашаются со всеми новыми названиями и называют ими все предметы. Случаи несогласия вовсе не встречались. Представляет интерес поведение одного мальчика — Саши, который не только сразу принимает новые переименования, но и действует с предметами в соответствии с ними. При переименовании карандаша в ложку: «Ха! Это ложка. Ам! (Подносит ко рту.) Какая ложка, кушать можно». В лошадь: «Это лошадь. Лошадь». (Делает движения, изображающие скачки лошади.) В нож: «Это нож. Надо им хлеб резать». (Делает движения резания карандашом.) В куклу: «Это кукла. Баю-бай». (Делает движения убаюкивания карандаша.) В молоток: «Молоток. Хорошо. Тук-тук-тук!» (Стучит им по столу.)

При переименовании куклы в собаку этот же мальчик заулыбался, наклонил куклу: «Ав-ав! Эх ты, не кусайся. Она попала под автомобиль. Эх ты, собачка, не попадайся под автомобиль». В мячик: «Какой-то неудачливый мячик мне купили, не подпрыгивает. Что ли его от потолка бить». При переименовании собаки в автомобиль: «Это у нас автомобиль, конечно. Би-би-би-би! Остановился автомобиль. Би-би... Это у нас... Я сам могу назвать кто. Это у нас заяц. Немножко только ушки приподнять». (Приподнимает ушки у собаки и показывает экспериментатору.) Так поступает Саша с каждым предметом, который переименовывается. У других детей такое отношение к переименованным предметам встречалось лишь в зачаточном состоянии. Хотя Саша являлся единственным ребенком, у которого в такой рельефной форме выражалось игровое отношение к переименованию, нам представляется, что это есть пример яркого, развернутого выражения той высшей ступени, которой достигают лишь дошкольники, совершенно свободно пользующиеся словом.

Эта серия экспериментов дает основание лишь для одного вывода. Фактический материал показывает, что уже в начале дошкольного возраста ребенок относительно свободно пользуется словом и на протяжении всего дошкольного возраста научается пользоваться им как названием предметов все более свободно. Вместе с тем слово все больше начинает включать систему возможных действий с тем предметом, который оно обозначает. Как совершенно правильно указывает Г. Д. Луков, «каждое слово для ребенка как бы содержит в себе возможную систему действий, а тем самым и особенность того предмета или явления, к которому он относит само слово. Связь слова с предметом и связь возможных действий со словом показывает, что слово по

своему содержанию выступает для говорящего как образ действия с называемым предметом или явлением» (1937, с. 110).

Вторая серия по сравнению с первой имела два усложнения:

во-первых, ребенок должен был после того, как экспериментатор предложил новые названия предметов, назвать поочередно все предметы новыми названиями и, во-вторых, произвести ряд действий с предметами.

Как показывает фактический материал, называние предметов новыми названиями, предложенными экспериментатором в условиях предстоящего игрового использования их, имеет некоторые особенности. Дети разных возрастов справляются с этой задачей по-разному. Многие дети, называя предметы новыми названиями, делают ошибки, называя предмет или его собственным именем, или другим, но не тем, которое предложил экспериментатор.

Наибольшее количество ошибочных названий падает на младший возраст (3—4 года) и на называние кубика собачкой. Почти все младшие дети ошибаются именно в этом переименовании; у пятилетних детей количество ошибок уменьшается вдвое, а у шестилетних имела место только одна ошибка. Отнесение слова «нож» к карандашу и слова «яблоко» к мячу оказывается значительно более легким, чем отнесение слова «собачка» к кубику. Этими фактами опровергается утверждение некоторых психологов, что в игре все может быть всем и что ребенок с одинаковой легкостью, в силу якобы присущей ему живости фантазии, может назвать любой предмет любым названием.

Полученные факты позволяют предполагать, что переименование детьми предметов ограничено теми предметами, которые по своим реальным свойствам позволяют произвести требуемые новым наименованием действия. На протяжении дошкольного возраста происходит значительное расширение закрепленных за словом действий с предметом и его свойств, что и создает возможности более свободного, но все же ограниченного игрового переименования.

После того как ребенок правильно называл предметы предложенными экспериментатором названиями, опыт переходил во вторую фазу.

Во второй фазе экспериментов этой серии ребенок должен был произвести ряд действий с предметами в соответствии с их новыми названиями. Половина трехлетних детей, даже после того, как они приняли новые названия, испытывает затруднения при выполнении действий кормления собачки яблоком (кубика — мячом).

Ира С. (3; 0) на предложение экспериментатора: «Дай собачке яблоко» — не выполняет действия. «Какой собачке яблоко? Какая собачка-то?» Эксп.: «Где у нас собачка?» Ира (повертывается к собачке, стоящей на другом столе): «Вот собака». Эксп.: «А у нас где здесь собака?» Ира: «Вот». (Показывает на кубик.) Эксп.: «Дай этой собаке яблоко». Ира: «Какой собаке-то?» (Держит в руках кубик (собаку) и мяч (яблоко).) Не хочу я». Экспериментатор повторяет все условия игры и инструкцию. Ира, несмотря на настойчивые требования экспериментатора, не производит требуемого действия. Ира знает игровые наименования предметов, но действовать в соответствии с ними не может.

Надя А. (3; 0) после предложения экспериментатора дать собачке яблоко берет мяч, вертит его, смотрит на собаку (на другом столе), идет к ней и подносит мяч к морде. Эксп.: «А где здесь у нас собачка?» Надя возвращается, садится и молчит. Эксп.: «Где собака?» Надя (вздыхает): «Нету тут собаки. Нету тут собачки. Вот это (кубик) не собачка». Эксп.: «Это что?» Надя: «Ты скажи, скажи ты. Я не умею». Эксп.: «Это

собачка». Надя: «А где у нее лицо?» Эксп.: «Вот это собачка (еще раз показывает на кубик), дай ей яблоко». Надя сразу протягивает мяч к кубику. Точно так же ведут себя еще трое детей.

Половина самых младших детей при необходимости действовать в соответствии с принятым новым названием отказываются от действия и вслед за этим отказываются и от нового названия предмета, хотя и знают его. Одна девочка, принимая новое название, подчеркивает условный характер действий.

Люба (после предложения экспериментатора берет мяч): «А где собачка-то? (Трогает кубик.) Вот это, да?» Эксп.: «Да». Люба протягивает мяч к кубику: «Понарошку, да?» Эксп.: «Отрежь кусочек яблока». Люба: «А где ножик-то?» (Берет карандаш.) Это? Режет им и заявляет: «Понарошку». Другие дети часто задают вопросы: «А где собачка?», «А где ножик?» и т. д.

Четырехлетние дети легче справлялись с задачей этой серии. Только двое детей отказывались от действий с кубиком как с собакой, реагируя на предложение экспериментатора так же, как и трехлетние в вышеприведенных выдержках из протоколов. Остальные дети выполняли действия.

Интересным является характер выполнения действий. Большинство детей производят это действие молча в виде движения яблока к кубику, иногда просто ставят рядом с кубиком (собачкой) мячик (яблоко). Только один Женя протягивал мяч к кубику, говоря: «На, собачка, яблоко!»

У пятилетних детей нет особенно заметного сдвига. Среди них также двое детей не производят действий с кубиком, как с собачкой. Однако из выполнявших действия детей никто уже не ставит просто мячик рядом с кубиком, все протягивают его к кубику.

Шестилетние дети все справлялись с задачами этой серии значительно свободнее. Среди них не было ни одного случая невыполнения действий. Все они действуют в соответствии с принятыми названиями предметов. Один мальчик — Саша по первому же предложению экспериментатора развернул совершенно самостоятельно игру в кормление собаки (кубика). Приводим этот протокол.

Эксп.: «Дай собачке яблоко». Саша: «Ну, кушай. Хочешь? Хочешь? Она говорит — разрезать». Эксп.: «Разрежь». Саша (берет карандаш, режет им мяч, подносит мяч к кубику. Все это проделывает очень быстро): «Ест, ест, ест. Все. Остались одни огрызки, огрызки она не любит. Пошла. Хочет поспать собачка, вон дом собачки. Иди в конуру. Ну, спи, спи. (Ставит кубик в дом.} Проснулась собачка. Меня нет. Хочет, чтоб я к ней пришел. Что ты хочешь, собачка?» Говорит за собачку: «Я хочу покушать». — «Хочешь те огрызки?» — «Я хочу их порезать». — «А ножа нет. Возьмем у соседей. (Берет карандаш.} Взяли. Только тупой, поточим у точильщика. 0-о-острый. Порезали огрызки». (Рубит карандашом по предполагаемым огрызкам.)

Таким образом, действия согласно переименованиям вызывают наибольшие затруднения у самых младших детей, которые не хотят производить эти действия, отказываясь при необходимости их производить от принятого до начала действия игрового названия предмета. Это противоречие, в котором побеждает непосредственно данный предмет и связанное с ним действие, во второй половине дошкольного детства сглаживается и становится почти совершенно незаметным, иногда проявляясь лишь в способе действий с переименованными предметами.

Во второй серии наших опытов использовались все предметы, входившие и в первую серию. Таким образом, есть возможность сопоставить результаты первой серии с

результатами второй. Если проанализировать простое переименование тех предметов, с которыми проходил эксперимент во второй серии, то оказывается, что в первой серии переименование «нож — карандаш» принимается всеми детьми трех лет; «кубик — собака» не принимается только одним ребенком; «мячик — яблоко» не принимается также только одним ребенком; «автомобиль — дом» принимается всеми детьми. У детей четырехлетнего и старших возрастов переименование этих предметов вовсе не встречает затруднений.

Во второй серии при необходимости действия в соответствии с переименованием кубика в собаку половина самых младших детей сопротивляется этому, а у второй половины детей, которая производит это действие, оно по способу своего выполнения не соответствует переименованию. Особенно ярко это видно на действии кормления кубика (собаки) мячиком (яблоком). Другое действие — резание карандашом (ножом) мячика (яблока) — принималось и производилось почти всеми детьми правильно, т. е. дети действительно действовали карандашом, как ножом, т. е. резали яблоко. Лишь очень немногие дети, производя действие резания карандашом, действовали с ним не как с ножом, а как с карандашом. Так, Ира (3; 0) не режет мячик, а ковыряет его острием карандаша, Саша (4; 9) чертит карандашом по мячу, держа его в перпендикулярном положении к поверхности мяча.

Итак, перед нами следующие факты: 1) простое переименование кубика в собачку, карандаша в нож принимается почти всеми детьми; 2) действие с карандашом, как с ножом, принимается детьми и по способу своего выполнения приближается к действию резания ножом, лишь немногие дети составляют исключение; 3) действие с кубиком, как с собакой, половиной детей младшего возраста вовсе не принимается, а у другой половины не превращается в действие кормления; у старших детей это действие принимается и начинает по способу своего выполнения походить на действие кормления.

Эти факты свидетельствуют о том, что введение переименования в ситуацию игрового использования предмета резко повышает сопротивление переименованию, особенно в тех случаях, когда игровые действия противоречат установившимся в прежнем опыте способам действий и не находят себе поддержки в свойствах игрового предмета.

Для того чтобы проверить взаимоотношения между системой связей непосредственного названия данного предмета с действиями и условного нового названия предмета с действиями, мы предприняли третью серию экспериментов, целью которых было показать, что неприятие детьми трехлетнего возраста кубика вместо собаки является не случайным фактом, что через такие отношения проходит всякое игровое употребление предмета. Опыт заключался в следующем. Детям в качестве игровых предметов предлагались карандаш, нож и молоток — все предметы с достаточно выявленной и определенной системой действий. Эти игровые предметы предлагались для игры с куклой и листом бумаги, значение которых во время опыта не менялось. Детям предлагалось использовать в игре карандаш в качестве ножа, нож в качестве карандаша и молоток в качестве колбасы и произвести ряд действий в соответствии с новым игровым назначением предметов.

По нашим предположениям, наличие среди предметов одновременно карандаша и ножа, используемых в игре — один в качестве заместителя другого, — должно усиливать связи предмета и его доигрового использования и тем самым яснее обнаружить взаимоотношения между системой связей предмета с действиями и слова с действиями. Наши ожидания оправдались.

Все случаи использования предметов можно разделить на три способа. К первому относятся случаи использования предмета в соответствии с его игровым

переименованием; ко второму — случаи использования, возникающие в результате борьбы между двумя предметами; к третьему — случаи непринятия предмета в соответствии с игровым переименованием, т. е. использование предмета по прямому назначению.

Первый способ не нуждается в иллюстрировании. Во всех отнесенных сюда случаях дети сразу брали предмет в соответствии с его игровым переименованием и производили им необходимые действия: резали карандашом и рисовали ножом.

Для второго способа характерна борьба между доигровым и игровым употреблением предмета. Приведем примеры:

Ира С. (3; 0) на предложение экспериментатора: «Нарисуй кукле шарик и домик» — протягивает руку за карандашом. Останавливается и берет ножик, говоря: «Это карандаш». Рисует ножом, говорит: «Нарисовала». Более ярко эта борьба выражена у Наташи К. (4; 7). После предложения экспериментатора Наташа смотрит на него, улыбается, берет нож: «А я не умею дом рисовать». Эксп.: «Нарисуй только шарик». Наташа берет карандаш и рисует карандашом. Эксп.: «Чем ты рисуешь?» Наташа долго не отвечает, молча берет нож, но не рисует им, а начинает резать лежащий на столике молоток. Наташа В. (5; 5) берет сначала нож, потом карандаш. Спрашивает: «Понарошке?.. Или по правде?» Эксп.: «Как, ты думаешь, надо сделать?» Наташа: «По правде. {Чертит карандашом в воздухе над бумагой.) Все!» Эксп.: «А где же шарик?» Наташа: «Я понарошке». Эксп.: «А чем ты рисовала?» Наташа: «Вот этим». (Показывает карандаш.)

В случаях неприятия предмета в новом качестве дети или сразу действуют с предметом по прямому назначению, или, начиная так действовать, решительно отказываются от игрового употребления, переходя к нему только после напоминания экспериментатора.

Ира С. (3; 0) на предложение отрезать кукле кусочек колбасы берет сразу же нож и режет им молоток. Эксп.: «Что ты режешь?» Ира: «Это нож. Это у нас нож!» (Продолжает резать.} Эксп.: «Где у нас нож?» Ира (берет карандаш): «Это (Тут же берет нож.) Это будет нож». (Режет им карандаш.} Экспериментатор повторяет условия игры. Ира: «Нет, это нож будет (о ноже), а это карандаш». (Опять режет карандаш.) Эксп.: «А ты другим ножиком отрежь». Ира (берет карандаш, режет им): «На! Большой кусок!» (Дает кукле.)

Ира Б. (3; 0) не приняла переименования даже после двукратного напоминания экспериментатора об игровом названии предметов и возмущенно реагирует: «Но-ож!» (о ноже). «Это не нож (о карандаше), а вот он» (о ноже). Сережа на предложение отрезать кусочек колбасы режет ножом молоток. Эксп.: «А чем ты режешь?» Сережа: «Ножиком». Эксп.: «А где у нас нож?» Сережа: «Вот он». (Показывает на нож.) Только после напоминания экспериментатора об условиях игры он соглашается произвести действие в соответствии с переименованием. Саша К. (6; 0) на предложение экспериментатора режет ножом молоток. Эксп.: «А чем ты режешь?» Саша: «Ножом». Сам говорит после этого: «А вот нож», (Берет карандаш и режет карандашом.)

Если объединить все случаи принятия игрового переименования как сразу, так и после сопротивления и сопоставить их со случаями полного отказа, то мы получим следующую картину (количество детей дано в %):

в 3 года принимают 28, не принимают 72

» 4 » » 55 » 45

» 5 лет » 45 » 55

» 6 » » 50 » 50

Эти данные с достаточной ясностью показывают, что в условиях усложненной ситуации значительно возрастает количество детей, не принимающих игрового употребления предметов. Если во второй серии карандаш в качестве ножа принимается всеми детьми, то в данном эксперименте это действие принимает только половина детей, другая же половина детей не принимает его, делает попытки употребить в качестве ножа не карандаш, а находящийся рядом нож. Аналогичная картина наблюдается и в отношении употребления ножа в качестве карандаша. Почти все дети трехлетнего возраста (за исключением одного ребенка) и половина детей во всех остальных возрастах не принимают нож вместо карандаша и стремятся действовать с ним как с ножом.

Особых различий между младшими и старшими дошкольниками в этом эксперименте нет. Только трехлетние дети дают значительное число отказов. В остальных возрастах количество детей, принимающих игровое употребление, почти одинаково. Однако это лишь кажущееся отсутствие различий. Если проанализировать сопротивление игровому употреблению предмета (в тех случаях, когда все же удается добиться у отказывающихся детей принятия игрового употребления предмета), то оказывается, что у младших детей это сопротивление значительно больше, чем у старших.

Младшим детям, отказывающимся от игрового употребления предмета, экспериментатору по нескольку раз приходилось напоминать условия игры, и то они только иногда употребляли предмет в соответствии с переименованием. Например, Надя (3; 0) на предложение экспериментатора отрезать кусочек колбасы говорит: «Вот эту (показывает на молоток) вот этой? » (Показывает на нож. Берет нож и режет им молоток.) Эксп.: «Чем ты режешь?» Надя: «Этим надо?» Эксп.: «А что это у нас?» Надя: «Ножик». Эксп.: «А это что?» (Указывает на карандаш. Щадя: «Это карандаш. (Берет молоток, стучит им.) Молоток». Экспериментатор повторяет все условия и еще раз предлагает отрезать кусочек колбасы кукле. Надя (сразу режет карандашом молоток): «Вот». (Дает кукле молоток.)

У старших детей для принятия игрового употребления предмета достаточно лишь одного вопроса экспериментатора. Коля (5; 5) режет ножом молоток. Эксп.: «Чем ты режешь?» Коля: «Карандашом». (Сразу берет карандаш и режет им молоток.) Алла (5; 4) берет нож и им режет. Эксп.: «Чем ты режешь?» Алла: «Ножиком» . Эксп.: «А где у нас ножик?! Алла: «Вот будет нож». (Берет карандаш и режет им.) Она же на предложение экспериментатора нарисовать кукле домик и шарик берет карандаш. Эксп.: «Чем ты рисуешь? » Алла молча берет нож и чертит им по бумаге. Вла-дик (6; 0) берет нож и молоток. Режет. Эксп.: «Чем ты резал?» Владик: «Вот чем — ножом». Эксп.: «А где у нас нож?» Владик: «Вот». (Показывает на карандаш, берет его и режет.)

Таким образом, старших детей, не принимавших сразу игрового употребления предметов, гораздо легче побудить к их игровому использованию, чем младших, которые сильнее сопротивлялись этому; младшим детям необходимо настойчиво повторять игровые названия и активно побуждать к выполнению действия.

Чем объяснить, что во второй серии карандаш легко принимался вместо ножа, в то время как в третьей серии он не принимался половиной детей всех возрастов? Почему дети, легко употреблявшие карандаш вместо ножа, как только в условиях игры вводился наряду с карандашом настоящий нож, отказывались от игрового употребления карандаша и только после вмешательства экспериментатора принимали

игровое употребление карандаша? Почему, наконец, в тех же опытах игровое использование молотка в качестве колбасы принималось всеми без исключения детьми?

Все эти факты указывают на то, что связи между словом (названием предмета) и системой действий, в нем закрепленных, могут вступать в различные взаимоотношения с системой связей предмета и его игрового употребления. Введение реального предмета усиливает связи предмета с действиями и ослабляет связи слова с действиями или даже вовсе тормозит их.

Есть основания предполагать, что связи действий с предметом и словом, его обозначающим, составляют единую динамическую структуру. Это несомненно так, в противном случае невозможно было бы игровое употребление предмета. Однако наши экспериментальные материалы показывают, во-первых, что для того, чтобы слово включилось в эту динамическую структуру, оно должно впитать в себя все возможные действия с предметом, стать носителем системы предметных действий; во-вторых, что, только впитав в себя всю систему действий, слово может заменить предмет; в-третьих, что система связей слова с действиями в определенных условиях может подчинить себе систему связей предмета с действиями; в-четвертых, что отношения этих двух систем связей претерпевают именно в дошкольном возрасте существенное изменение. Можно предположить, что игра как раз и представляет собой своеобразную практику оперирования словом, в которой и происходят эти изменения отношений между предметом, словом и действием.

Эксперименты, проведенные нами, были повторены Г. Л. Выготской (1966) с глухими детьми. Методика экспериментов была точно такой же, как в уже описанных опытах. Г. Л. Выготская предположила, что вследствие задержки в развитии речи у глухих детей, в отличие от слышащих, переименование предметов будет затруднено и вместе с тем словесное обозначение не будет определять игровых действий, которые окажутся более непосредственно связанными с ситуацией игры.

Эти предположения подтвердились лишь отчасти. На основании полученных данных Г. Л. Выготская пришла к следующим выводам:

1. Если половина трехлетних слышащих детей не приняла игровых названий предметов, то глухие испытуемые все согласились на переименование предметов, приняли их игровое название и сохранили их за предметами в течение всего эксперимента.

2. Если слышащий ребенок принял игровое название предмета, то он и действует с этим предметом в соответствии с его новым названием. Для слышащего ребенка это новое название предмета определяет собой и новый способ действия с ним. В тех случаях, когда слышащий ребенок отказывается выполнить игровое действие, он вслед за этим отказывается и от игрового названия этого предмета, возвращаясь к доигровому. Другими словами, если он согласится назвать кубик утюгом, то он начинает этим утюгом гладить, т. е. производить специфическое для нового названия действие. Если же ребенок отказывается гладить кубиком, то он тут же отказывается и от его игрового названия — «утюг» — и начинает снова называть его кубиком.

Другое мы наблюдаем у глухих детей. Легко согласившись назвать кубик утюгом, они вместе с тем, в большинстве случаев, не гладят им. Следовательно, приняв новое название, согласившись на него, глухие дети зачастую не выполняют с предметом действия, диктуемого новым названием, или выполняют действие формально. Принятое глухими детьми игровое название в меньшей степени, чем у слышащих детей, определяет собой способ и характер их действий. Почти безоговорочное

принятие игровых названий глухими детьми, по-видимому, можно объяснить специфическим отношением глухого ребенка к слову педагога, который является для него основным источником получения речевых знаний.

Тот факт, что, приняв игровое переименование, испытуемые в ряде случаев не руководствовались им при выполнении действий, свидетельствует об ином уровне смыслового и функционального развития слова у глухого ребенка. Формально принимая предложенное переименование, глухие дети в ряде случаев действуют не в соответствии с этим новым названием предмета, а сообразуясь с его непосредственно воспринимаемыми особенностями. Слово у глухого ребенка еще не вобрало в себя системы всех связей, не заключает в себе достаточного обобщения и не регулирует полностью действия глухого ребенка.

«Специальное обучение речи, — пишет Г. Л. Выготская, — меняет отношение глухих детей к слову, дает им возможность понимать слово настолько, что оно начинает определять собой их действия. В результате обучения речь начинает регулировать действия глухих детей. Резкое увеличение (более чем в 11 раз) количества игровых действий, выполненных по словесной инструкции детьми третьего года обучения по сравнению с детьми первого года обучения, — убедительное доказательство этого» (1966, с. 183—184). Полученные в этом эксперименте данные были затем подтверждены и в экспериментах, носивших более естественный характер, — при организации игры, в которой требовалось заменить один предмет другим, функционально сходным.

Полученные в экспериментах Г. Л. Выготской данные заставляют критически пересмотреть взгляды некоторых психологов, которые вслед за Ж. Пиаже считают, что игровой символизм существенным образом не зависит от развития речи.

Понятие символа у Ж. Пиаже предполагает сходство между обозначаемым и обозначающим. Если вовлекаемые в игру предметы являются символами отсутствующих, но необходимых по ходу развертывания сюжета предметов, т. е. непосредственно их изображают, являются их образами, то действительно никакая речь не нужна. Слово в этом случае только повторяло бы то, что уже содержится в символе как образе отсутствующего предмета. Это как в пиктограмме, которая есть прямое указание на значение, минуя слово.

Согласно Пиаже, отношение символа к предмету в принципе такое же, как и отношение образа к предмету. Предмет-символ, с которым мы встречаемся в игре, — это образ обозначаемого предмета, но данный в другой материальной форме. При таком понимании символа-предмета, используемого детьми в игре, который непосредственно указывает ребенку на обозначаемый предмет, естественно, слово не играет никакой активной роли.

Однако такое представление о символизме в игре не вполне отвечает фактам. Как показали наши наблюдения и исследования, предметы, вовлекаемые в игру в качестве заместителей' необходимых, но отсутствующих предметов, чрезвычайно многофункциональны и вместе с тем их сходство с обозначаемыми предметами очень относительно. В чем, действительно, сходство между палочкой и лошадью? Палочка не есть даже очень схематизированный образ лошади. Но ведь она же, эта самая палочка, может быть и ружьем, и змеей, и деревом. Еще яснее такая многофункциональность выражена в бессюжетных игрушках. Небольшая палочка из строительного материала бывает и тарелкой, на которую кладут еду, и едой, которую кладут на листик, изображающий тарелку. Это зависит всецело от того, какое значение будет придано ребенком предмету в данный конкретный момент развертывания игры. Слово, которым ребенок называет многофункциональный

предмет в игре, сразу ограничивает его назначение, определяет его функцию в данной игре — то, что с этим предметом можно и надо делать в игре, какие действия производить. Если кубик назван утюгом, то это значит, что с ним надо производить действия глажения; если кубик назван котлеткой, то его надо есть, а если тарелкой, то на него надо класть еду и его надо носить, как тарелку. Это возможно только потому, что само слово в этот период развития несет в себе опыт действий с предметами.

На первый взгляд может показаться, что сюжетные игрушки являются символами. Конечно, в них значительно больше изобразительности. Однако дети используют и эти сюжетные игрушки, изображающие животных, людей и т. п., очень разнообразно. Собачка может выполнять функцию ребенка, а кукла — не функцию ребенка, а функцию пассажира такси. Диапазон использования сюжетных игрушек очень широк.

Именно поэтому Л. С. Выготский предпочитал говорить о переносе значений с одного предмета на другой, а не о символизме. Такое замещение одного предмета другим происходит в игре на основе возможностей произвести с игровым предметом действие, необходимое для развертывания роли. Это существенно важный компонент игры. Благодаря такому замещению происходит утеря в действии его конкретности, его операционально-технической стороны и превращение его в изобразительное, передающее только его общее назначение (кормление, укладывание спать, уход за больным, купля и продажа, гуляние, умывание и т. п.).

Существенно важной для понимания роли символизации является эволюция действий в игре. Мы уже неоднократно указывали, что действие постепенно становится все более обобщенным и сокращенным. Я. З. Неверович (1948) подвергла этот вопрос специальному исследованию. Она предлагала детям произвести действие в различных условиях: просто показать действие с воображаемым предметом; произвести действие с замещающим предметом, не имеющим строго фиксированного способа действий; произвести действие с замещающим предметом, имеющим строго фиксированный способ его употребления. Данные, полученные в этой работе, показывают, что именно в дошкольном возрасте ребенок переходит к показу способа действия, а иногда и общего рисунка движения.

В развитии игры мы встречаемся с символизацией по крайней мере дважды. Первый раз — при переносе действия с одного предмета на другой, при переименовании предмета. Здесь функция символизации заключается в разрушении жесткой фиксированности предметного действия. Символизация выступает как условие моделирования общего значения данного действия.

Во второй раз мы встречаемся с символизацией при взятии ребенком на себя роли взрослого человека, при этом обобщенность и сокращенность действий выступают как условие для моделирования социальных отношений между людьми в ходе их деятельности и тем самым прояснение ее человеческого смысла. Именно благодаря этому двойному плану символизации действие включается в деятельность и получает свой смысл в системе межчеловеческих отношений.

6. Развитие отношений ребенка к правилам в игре

Мы установили, что для ролевой игры характерным является подчинение правилу, связанному с ролью, которую берет на себя ребенок. Связь правила с ролью в творческой игре органическая, правила определяются основным содержанием роли и усложняются по мере развития и усложнения этого содержания. Естественно, возникает вопрос об отношении ребенка к правилу и о психологических механизмах

подчинения игровому правилу. Для исследования этого вопроса мы обратились ко второму виду игр, также широко распространенных в дошкольном возрасте, — к подвижным играм с правилами.

В отличие от ролевых игр эти игры являются программными в том смысле, что программа детского сада предусматривает определенную последовательность этих игр по возрастным группам, ставя перед ними конкретные воспитательные задачи.

В наши задачи не входит выяснение природы игр с правилами, их возникновения, их связи с образом жизни и деятельности ребенка. Для этого понадобилось бы специальное большое исследование. Ребенок находит эти игры уже в готовом виде и овладевает ими как элементом культуры. Нас интересует овладение ребенком играми с правилами лишь постольку, поскольку это может пролить свет на природу ролевой игры, тем более что на ранних ступенях развития между играми с правилами и ролевыми играми нет четкой грани.

С этой целью были проанализированы игры, рекомендованные для дошкольных учреждений. Всего подвергнуто анализу 137 игр, из них предназначенных для детей 3—4 лет — 15; 5— 6 лет — 46; 7 лет — 76[9].

С точки зрения интересующего нас вопроса — о соотношении сюжетно-ролевого содержания и правил, все игры были разбиты на пять групп.

Первая группа. Имитационно-процессуальные игры и элементарные игры-упражнения.

Вторая группа. Драматизированные игры по определенному сюжету.

Третья группа. Игры с несложными правилами по сюжету.

Четвертая группа. Игры с правилами без сюжета.

Пятая группа. Спортивные игры и игры-упражнения с ориентировкой на определенные достижения.

Как показывает табл. 1, первая группа игр представлена в самом младшем возрасте, да и то незначительно.

Таблица 1.
Распределение групп игр по возрастам

Группа игр	Возраст, в годах					
	3—4		5—6		7	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Первая	3	20	1	2	—	—
Вторая	8	53	5	11	2	3

Третья	3	20	18	39	22	29
Четвертая	1	7	22	48	42	55
Пятая	--	—	—	--	10	13
Всего	15	100	46	100	15	100

Вторая группа занимает первенствующее место в младшем дошкольном возрасте и уступает это место другим видам игр в среднем и старшем дошкольном возрастах.

Третья группа игр приблизительно равномерно представлена во всех возрастах, ни в одном из них не занимает ведущего положения.

Четвертая группа игр занимает ведущее положение в старшем дошкольном возрасте, первое место в среднем и последнее место в младшем дошкольном возрасте.

Пятая группа игр представлена только в старшем дошкольном возрасте, да и то незначительно. Можно предполагать, что эти игры занимают ведущее место уже в школьном возрасте.

Если сопоставить между собой игры второй и четвертой групп, т. е. драматизированные игры по определенному сюжету и игры с правилами без сюжета, то видна смена одного вида игр другим. Количество драматических игр с определенным сюжетом падает, в то время как количество игр с правилами без сюжета растет и в конце дошкольного возраста доходит до 55%; если прибавить к этому еще 13%, падающих на спортивные игры, которые также являются играми с правилами, но еще более высокого типа, то мы получим в общей сложности 68%.

Что же представляют собой драматизированные игры по определенному сюжету?

Мы встречались уже с играми, которые принадлежат к этому типу, в наших экспериментах с нарушением отношений между правилами и ролью и выяснили, что в подобных играх за ролью скрыто известное правило (волк — ловит; заяц — убегает). Можно утверждать, что игры по определенному сюжету содержат в себе правило, но только это правило скрыто и находится как бы внутри содержания действий той роли, которую выполняет ребенок по ходу игры. Можно утверждать также, что игры в дошкольном возрасте развиваются от игр с развернутым сюжетом и ролями со скрытыми внутри них правилами к играм с открытыми правилами.

В подвижных играх с правилами, которые проводятся в наших дошкольных учреждениях и нормированы программами по физическому воспитанию, подчинение правилу проводится через сюжет игры или роль. Как показывает анализ этих игр, чем моложе дети, тем содержательнее и непосредственнее должна быть связь между правилами, которым должен подчинять свои действия ребенок, и ролью, которую он берет! на себя. Но постепенно сюжет или роль свертывается, оставаясь только в названии ролей или в условной схеме и, наконец, только в названии игры, приобретающем чисто условный характер, например «Иголка и нитка» или «Бег мороженщиков». Здесь между правилами, которым подчиняются дети, и названием игры существует очень отдаленная или даже чисто условная связь. Как мы показали ранее, принятие известного правила как условия, не связанного содержательно с ролью, становится доступным детям только в конце старшего дошкольного возраста.

Для выяснения вопроса об отношении ребенка к правилу, с одной стороны, представленному внутри роли и, с другой стороны, данному в готовом виде, т. е. не связанному с сюжетом и ролью, мы предприняли несколько специальных исследований.

Нас интересовал при этом не генез игр с готовыми правилами сам по себе, а то общее, что есть в этих ролевых играх. Именно в целях лучшего раскрытия природы правил, содержащихся в ролевых играх, мы и предприняли специальное исследование. Оно состояло из нескольких экспериментальных серий и наблюдений над играми с правилами.

Первая серия была посвящена выяснению вопроса о значении ; сюжета и роли в подчинении правилу. С этой целью с детьми всех возрастов детского сада были проведены параллельные игры с ролями и сюжетом и без них, содержавшие одинаковые правила, а именно: игры в эстафету и поезд или паровоз; в прятки и кошки-мышки.

При игре в эстафету дети, стоявшие у стены комнаты, по сигналу «раз, два, три» должны были бежать к экспериментатору. Для детей после пяти лет игра несколько усложнялась и проводилась, как игра в горелки. Дети становились парами друг за другом и по сигналу «раз, два, три — последняя пара беги» последняя пара выбегала. Кто выбегал раньше, считался проигравшим, становился впереди и играл последним.

При игре в «паровозы» экспериментатор давал детям следующую инструкцию: «Ты хочешь играть в "паровозы"? Я буду один паровоз и буду кричать, как паровоз, ту-ту. Ты будешь второй паровозик. Когда ты услышишь, что большой паровоз кричит "ту-ту", ты беги к нему и прицепляйся к большому паровозу. Если ты сразу не поедешь, значит, ты испорченный паровозик и не сможешь играть».

При игре в поезд инструкция была несколько иной. Экспериментатор говорил детям: «Возле стульчика станция, когда услышишь два звонка, нужно сразу выезжать. Если задержишься, значит, плохой машинист».

Во всех этих играх правило чрезвычайно элементарно, оно, в сущности, заключалось в том, чтобы начать движение по сигналу. Несмотря на такую простоту правила, в этих играх выявились определенные возрастные различия.

Всего было проведено 36 экспериментов. Из них 16 — игры в эстафету (включая горелки) и 20 — в поезд и паровозы. Рассмотрим результаты игры в эстафету. Сущность этого типа игр заключается в подчинении непосредственного импульса бежать к экспериментатору — правилу бежать по сигналу.

Только у самых младших детей мы встретились с неподчинением правилу. Из 17 проб только в четырех случаях дети подчинялись правилу «бежать по счету три», в 13 же случаях правило не выполнялось. Приведем некоторые выдержки из протоколов, характеризующие поведение младших детей в этой игре.

Тамара (3; 0) внимательно выслушивает инструкцию. Стоит спокойно и с улыбкой смотрит на экспериментатора. Во время команды не двигается с места. После окончания команды также с места не сдвинулась. Только после того как экспериментатор говорит: «Почему же ты не побежала?», Тамара бежит навстречу экспериментатору.

Игра начинается вторично после повторения экспериментатором инструкции. Снова Тамара не бежит после окончания команды, а бежит после того, как экспериментатор задает ей вопрос: «Ты опять забыла?»

Майя (3; 2) выслушивает инструкцию: все время улыбается и вертится. Как только экспериментатор начал считать, Майя тотчас срывается с места и бежит к

экспериментатору. При повторении игры Майя стоит и после окончания команды. Эксп.: «Я ведь сказала "три"». Майя смеется и бежит навстречу экспериментатору.

Юра (3; 5) слушает инструкцию и убегает в конец коридора. Экспериментатор ставит его на некоторое расстояние от себя и снова повторяет инструкцию. Юра кивает головой и сразу бежит к экспериментатору. Экспериментатор снова повторяет инструкцию. Юра стоит не двигаясь, улыбается. Как только экспериментатор опять начинает команду. Юра бежит навстречу. Экспериментатор еще раз подчеркивает: «Нужно на месте стоять, пока я не скажу "три"; я скажу "три", тогда беги». Юра стоит спокойно. При счете «три» смеется и спустя несколько секунд бежит к экспериментатору.

Ася (3; 3) улыбается во время инструкции. После команды стоит не двигаясь. Эксп.: «Ты разве не поняла, ведь когда я скажу "три", ты сразу беги». Ася бежит к экспериментатору. Экспериментатор предлагает поиграть еще раз. Ася стоит, выжидая конца команды, и тогда сразу бежит, смеется, обнимает колени экспериментатора. Снова бежит обратно: «Я еще хочу к тебе бежать». Не ожидая команды, бежит к экспериментатору.

Приведенные примеры показывают типичное поведение самых младших дошкольников. Все случаи невыполнения правила можно разделить на два типа. Дети или бегут до окончания команды, или не бегут и после ее окончания; непосредственный импульс бежать или побеждает, или тормозится, и тогда ребенок уже совсем не бежит. Собственно, между импульсом бежать 'и правилом нет еще никакой борьбы.

Уже в четырехлетнем возрасте картина поведения меняется. Из 11 экспериментальных проб в 9 случаях имело место подчинение правилу и только в 2 неподчинение. Существенно иной становится вся картина поведения, в которой выступает борьба между импульсом бежать и правилом, с победой последнего. Приведем примеры поведения четырехлетних.

Боря (4; 0) выслушивает инструкцию. Сразу после команды выбегает. При повторении опыта Боря сначала приготовился, выставив несколько вперед одну ногу. Сразу после команды выбегает.

Виля (4; 0) выслушивает инструкцию спокойно. Во время команды ерзает, порываясь бежать, но сам останавливается и бежит только после окончания команды.

Тамара (4; 0) выслушивает инструкцию, стоит спокойно. Выслушав команду, выбегает навстречу экспериментатору. При повторении опыта после команды несколько задерживается, но затем сама, без напоминания, бежит к экспериментатору.

Как мы уже указывали, дети четырех лет в основной массе справляются с выполнением предлагавшегося им несложного правила. В некоторых случаях в их поведении проявляется борьба между импульсом бежать и правилом, причем последнее побеждает. Простота правила привела к необходимости несколько усложнить игру и ее правила для старших детей, придав ей характер игры в горелки. Дети становились парами. Экспериментатор командовал: «Раз, два, три — последняя пара, беги», по которой должна была бежать последняя пара. В случае, если дети выбегали до команды или до ее полного окончания, это считалось проигрышем и дети становились впереди, что являлось штрафом. Отличие этой игры от игры, которую мы проводили, заключается в том, что команда является более длинной, поэтому импульс бежать все время нарастает, и сдержать его труднее.

Почти все дети пяти лет и старше справляются с задачей. Приведем несколько примеров поведения детей в этой игре.

Первая пара — Валя и Зина (5; 0). Команда произносится обычно: «раз, два, три» — быстро, «последняя пара»— растянуто, «беги» — быстро. Обе девочки выбегают сразу на слове « беги ».

Зоя и Вика (5; 0). Инструкция несколько изменяется по интонации, слово «пара» ускоряется, и на нем делается ударение. На слове «пара» дети порываются бежать, но сразу со смехом задерживаются и бегут после последнего слова «беги».

Валя и Эмма (5; 0) после окончания команды на слове «беги» выбегают не сразу. Им повторяется инструкция. Вторично выбегают сразу после команды. При изменении ударения пытаются бежать на слове «пара», но затем останавливаются. После повторения инструкции выбегают после слова «беги», хотя ударение было на слове «три».

Олег и Томас (7; 0) стоят, приготовившись бежать. Одна нога слегка согнута в колене. При произнесении слова «пара» порываются бежать, но задерживаются и выбегают по окончании команды. При повторении экспериментатор ставит ударение на «три», дети слегка наклоняются вперед, но задерживаются. Смеются. Олег: «Все хочу побежать». Томас: «Вы как начинаете, я уже хочу бежать». Эксп.: «Теперь хорошенько слушайте, а то штраф на вас наложим».

Существенным в поведении детей семи лет по сравнению с пятилетними является то, что они сознают свой импульс и, следовательно, уже сознательно подчиняются правилу.

Таким образом, общий путь развития подчинения правилу, как он представлен в данном эксперименте, идет от неподчинения правилу вследствие победы непосредственного импульсабежать, связанного у младших детей с тем, что смысл игры для них в бегании к экспериментатору, через фактическое подчинение правилу и борьбе с импульсом, к сознательному выделению правила и осознанной борьбе с импульсом, который также сознается ребенком.

Так как старшие дети (старше 5 лет) фактически принимали правило игры и подчинялись ему, не было никакого смысла проводить с ними сюжетную игру, внутри которой содержалось бы то же правило. Поэтому игры в паровозы и в поезд проводились только с младшими детьми.

Мы предполагали, что введение сюжета повысит у младших детей возможность подчинения правилу.

Наши предположения в основном оправдались. Если при игре в эстафету у детей трех лет, как мы уже указывали, из 17 проб мы только в 4 случаях имели подчинение правилу, то при сюжетной игре из 15 проб мы в 11 случаях имели соблюдение правил, в 2 случаях при первой пробе несоблюдение и в 2 случаях смешанное поведение — то соблюдение, то нет. Эти чисто количественные сопоставления показывают, что введение сюжета как бы облегчает дошкольнику выполнение правил игры.

Приведем несколько примеров, показывающих, в чем изменяется поведение детей при введении сюжета.

Начнем с анализа случаев, когда и введение сюжета не приводит к выполнению правил. Таких случаев у нас всего два, но и они являются случаями относительного несоблюдения.

Майя (3; 2) выслушивает объяснения экспериментатора. Идет на место, где должен стоять паровоз, но, не дождавшись сигнала, бежит к экспериментатору. После вторичного объяснения ждет сигнала и сразу после сигнала выбегает, весело смеясь.

Юра (3; 5). На вопрос экспериментатора: «Хочешь играть в паровозики?» — кивает головой в знак согласия. После объяснения спокойно ждет сигнала, но после сигнала бежит не сразу, а через большой промежуток времени. Экспериментатор снова объясняет ему игру, подчеркивая, что иначе он будет «испорченный паровозик». При повторении игры Юра, как только слышит сигнал, выбегает к экспериментатору. Добежал до экспериментатора, громко загудел, вернулся на место и по сигналу опять побежал.

В обоих случаях мы имеем невыполнение правила только при первой пробе, при последующих пробах дети выполняют условие. Интересно отметить, что почти во всех случаях дети, играя, стараются подражать паровозу.

Например, Тамара (3; 0) внимательно слушает объяснение игры. «Я там буду кричать ту-ту-ту», — пошла на место, ожидает сигнала. На сигнал «ту-ту» также начала гудеть и, слегка присев, как бы таща ноги за собой, стала двигаться к экспериментатору. «Доехал паровоз», — с улыбкой говорит она и обнимает колени экспериментатора. Если сравнить поведение Тамары в этой игре с ее же поведением в «эстафете», то становится совершенно очевидным преимущество данной игры.

Ася (3; 3), выслушав предложение быть паровозиком, радостно заявила: «Я хороший паровозик — вот так: ту-ту!» — и побежала по залу. Стала на указанное ей место, выжидающе смотрит на экспериментатора. При сигнале «ту-ту» сразу выбежала со своего места. Гудит, с улыбкой прибежала и остановилась позади экспериментатора. «Опять хочу», — заявляет она и бежит обратно, снова сразу после звуков «ту-ту» выбегает.

При анализе материалов этого эксперимента видно отсутствие борьбы между импульсом бежать и выполнением правила. Естественно возникает вопрос, не является ли подчинение правилу при игре в паровоз следствием более простого правила. Ведь начать движение по сигналу «ту-ту» значительно легче, чем по команде «раз, два, три» — просто вследствие того, что сигнал «ту-ту» есть единый сигнал и движение начинается сразу, в то время как при команде надо выжидать ее окончания. Из анализа материалов по игре в эстафету мы знаем, что именно задержка после начала команды представляет основную трудность.

Для исключения этого момента была проведена игра в поезд, при которой движение дети должны были начинать не сразу, а после двух или трех звонков. Тем самым характер сигналов уравнивался. Из 12 проб только в трех случаях мы имели преждевременное начало движения. Во всех остальных случаях дети терпеливо выжидали нужное количество звонков и начинали движение только после них.

Так, например, Тамара (3; 2) выслушала объяснения и стоит выжидая. После двух звонков не трогается с места. Рядом с экспериментатором стоит Валя (3; 6). Она сердито говорит: «Что же ты не едешь?» Тамара сразу выбегает, слегка согнув ноги в коленях. Добежала до экспериментатора и снова поехала на место. Там вновь остановилась и опять поехала. Экспериментатор предлагает ей еще раз поехать по звонку. Тамара становится на место и после двух звонков сразу выезжает.

Майя (3; 2) стоит и ждет звонков. После первого же звонка выезжает и гудит «ту-ту». Экспериментатор повторяет ей инструкцию, показывая, сколько раз он позвонит. Майя снова приготовилась, гудит «ту-ту», стоя на месте. Ждет звонков. После двух звонков выезжает.

Юра (3; 5) ждет звонков, вертится. После первого звонка порывается вперед, но задерживается и выбегает после второго звонка, смеется и просит еще раз. Бежит на место и снова выбегает сразу после двух звонков.

Мы не будем множить примеров. Хотя, действительно, начать движение по сигналу типа «раз-два-три» труднее, чем по сигналу «ту-ту», и борьба между импульсом к движению и правилом в первом случае представлена рельефней, но все же при сюжетной игре в паровоз и поезд дети значительно легче выполняют правило игры, чем при простой эстафете.

Во всех вариантах данной игры основной смысл для ребенка представляет движение, беганье. Игра и является для них своеобразной формой беганья. При одинаковом смысле для ребенка всех этих разновидностей игры (беганье по команде) остается неясным, почему при введении сюжета уровень подчинения правилу повышается. Почему сюжет облегчает борьбу с непосредственным импульсом бежать в пользу правила? Почему, назвавшись паровозом или поездом, ребенок легче преодолевает непосредственный импульс, желание бежать? Ведь, собственно, кроме этого ничего не изменилось.

При описании поведения детей в играх паровоз или поезд мы отмечали, что движение детей приобретает иной характер. Они гудят, подражая гудку паровоза, иногда делают особые движения ногами, сгибают колени. Само свое движение они называют не бегом, а ездой («Почему же ты не едешь?»), а себя — паровозами. Дети не просто хотят бегать, а хотят бегать, как , паровозики. Говорят о себе: «Я хороший паровозик». Происходит как бы отчуждение своих действий, их объективация, отсюда возможность их сравнения и оценки, и уже как следствие этого — большая их управляемость. Таким образом, ; нам представляется, что введение сюжета облегчает объективацию действий и помогает управлению ими. В этом и состоит основной механизм того, что введение сюжета или драматизации повышает управляемость действий, а следовательно, подчинение правилам.

Таков первый вывод из нашего исследования.

Но может быть, это относится только к очень элементарным правилам? Может быть, подчинение более сложным правилам при введении сюжета определяется другими механизмами?

Для проверки полученных выводов и выяснения вопроса о механизмах подчинения правилам в сюжетных играх мы предприняли вторую серию опытов, исследование, которое стало контрольным к описанному. Это небольшое исследование было построено по тому же принципу и состояло в проведении параллельно игр с правилами без сюжета и с сюжетом. Конкретно были проведены игры в прятки и кошки-мышки.

При игре в прятки один ребенок прячется, другой (обычно старший) его ищет. Инструкция дается старшим ребенком. Перед началом игры он говорит: «Сиди тихо. Если высунешься или будешь разговаривать, я тебя сразу найду и поймаю».

При игре в кошки-мышки также один ребенок прячется, а другой ищет: один — кошка, а другой — мышка. Мышка прячется в норку (из стульчиков), ложится или садится там. Кошка ходит, ищет и мяукает. Дается следующая инструкция: «Мышка тут будет жить. Она тихо, тихо сидит. А кошка голодная, хочет мышку найти. Она кричит "мяу-мяу". Это она ищет мышку. Если мышка сидит тихо, кошка ее не найдет и не поймает». В нескольких случаях сюжет усиливается атрибутами — шапками для кошки и мышки, тарелкой с едой для кошки.

Игры проводились с детьми 3-, 4-, 5-летнего возраста. Всего проведено 35 игр: 19 — в прятки и 16 — в кошки-мышки.

Сущность правила в обеих играх одна и та же: сидеть тихо, не выдавать своего присутствия.

Прежде всего выясним, влияло ли введение сюжета на выполнение правил. Количественный анализ показывает, что такое влияние, несомненно, имело место (см. табл. 2).

Таблица2

Подчинение правилу в играх без сюжета и с сюжетом (количество детей, %)

Возраст детей, в годах	Прятки		Кошки-мышки	
	Не подчинились правилу	Подчинились правилу	Не подчинились правилу	Подчинились правилу
3	100	--	56	44
4	50	50	—	100
5	--	100	--	100

Введение сюжета повлияло на подчинение правилу у 44% детей трех лет, большая же часть детей в игре как в прятки, так и в кошки-мышки все же не подчиняются правилу. У четырехлетних детей в игре «Кошки-мышки» все 100% детей подчиняются правилу при введении сюжета. У пятилетних детей уже в игре в прятки имеется полное подчинение правилу игры во всех проведенных опытах.

Для выяснения вопроса о том, почему у самых младших детей введение сюжета не дало изменения поведения во всех случаях и чем определилось положительное воздействие сюжета, приведем несколько наиболее характерных примеров.

При игре в прятки для самых младших детей основной смысл игры заключался в том, чтобы прятаться, при этом для них несущественно, будут ли они найдены.

Например, Тамара прячется за диван, села там на корточки. Входит Нина, начинает искать и громко произносит: «Где ты, Тамара?» Тамара сейчас же встает и, улыбаясь, отвечает: «Вот я». Снова прячется под стол. Нина ищет ее. Тамара выглядывает из-под стола и улыбается.

Майя сидит за диваном. Входит Нина: «Я уже видела». Майя сидит, притаившись. Нина: «Теперь прячься снова, ты уже показалась» . Уходит. Майя прячется. Нина входит и ищет. Зовет: «Майя, где ты?» Майя, улыбаясь, выглядывает.

Оля, выслушав инструкцию, спряталась. Входит Нина. Оля сразу встает и смотрит на Нину. Нина: «Ты спрячь голову, а то я тебя вижу». Нина выходит. Оля опять прячется в то же место. Снова входит Нина. Оля сразу встает. i Дети прячутся, но не для того

чтобы спрятаться, сидеть тихо, не быть найденными, они стараются дать о себе знать, выглядывают, шевелятся, смеются и довольны, когда их находит ищущий.

У детей, для которых введение сюжета ничего не меняет, поведение остается таким же. Но у некоторых, даже самых маленьких — трехлетних, детей поведение меняется, если даже и не выполняется правило сидеть тихо.

Приведем пример. Майя и Вера, играя в кошки-мышки, с радостью надевают шапочки. Вера: «Я киска, я киска». Майя: «А я мышка». (Убегает прятаться.) Вера (ходит и мяукает): «Мяу-мяу». Майя сидит тихо. Вера (приближается и громко кричит): «Мяу!» Майя (испуганно выглядывает и выбегает): «Не трогай, не трогай». Вера бежит, догоняя ее. Майя (прижалась в угол комнаты): «Не трогай, не трогай!» (Побежала к экспериментатору и спряталась за ним)

Как видно из приведенного примера. Майя не выполняет правила «сидеть тихо». Она выскакивает и убегает от кошки. Для нее смысл игры в том, чтобы не попасться кошке. Этот новый смысл возникает из отношений мышки к кошке. Майя не хочет попасться кошке и поэтому убегает. Новый смысл игры придает совершенно иной характер действиям ребенка. И хотя ребенок не выполняет правила, он находится на более высоком уровне, чем при игре в прятки, в том отношении, что для него стали ясными отношения между играющими. В случаях, когда введение сюжета изменяет поведение в сторону подчинения правилу, мы имеем несколько другую картину.

Валя (3; 10) — мышка. Она тихо сидит, спрятавшись в уголке. Надя (3; 9) — кошка, ходит и ищет ее. Валя не шевелится. Надя: «А мышка-то спит». Валя сидит тихо. Эксп.: «Ну-ка еще поищи, может быть, найдешь». Валя не шевелится. Надя ходит около домика, смотрит на экспериментатора и говорит: «Я туда». (Показывает на домик.) Валя (встает): «Нет, так не играют. Я тихо сижу, значит, кот не трогает».

Юра (3; 7) — мышка, Гриша (4; 6) — кот. Юра спрятался в домик, Гриша ходит и мяукает. Юра сидит тихо. Гриша подошел близко к домику. Юра присел ниже, тихо смеется. Эксп.: «Вот какой тихий мышонок, его кот не найдет. А может быть, он убежал совсем?» Юра поднимается и со смехом говорит: «Нет, не убежал». Гриша бежит к нему. Оба смеются. Юра становится кошкой, а Гриша — мышкой. Гриша сидит очень тихо. Юра идет прямо к нему и останавливается у домика и вдруг залезает к нему и радостно кричит: «Поймал». Гриша (иронически): «Поймал? Я ведь тихо сидел. А он поймал. Я и не убегал». (Лицо недовольное.) Для этих детей смысл игры уже заключается в выполнении роли. Для них важно «не попасться кошке», но для этого есть средство «сидеть тихо». Последнее есть естественный результат нежелания попасться кошке, вытекающий из взятой на себя роли. В итоге мы можем прийти к заключению, что сюжет в игре меняет смысл игры для ребенка. Если при этом возникает смысл, противоположный правилу, то подчинения правилу нет; если же смысл выполняемой ребенком роли включает правило, то это ведет к его выполнению. Правило в таком случае слито с ролью и не выделено из нее. На дальнейших этапах оно вычленяется, и для ребенка смысл игры заключается именно в том, чтобы выполнить роль по правилам.

Таким образом, имеется два основных механизма, благодаря которым сюжет, а следовательно, роль влияет на выполнение правил игры. Первый из них — изменение смысла игры для ребенка, при котором ребенку открываются взаимоотношения между играющими, что и приводит к выполнению ролевых функций, включающих и известные правила поведения; второй — объективация своих собственных действий помогающая большей их управляемости.

Проведенные эксперименты, так же как и анализ подвижных игр с правилами, показали, что уже в среднем дошкольном возрасте становится возможным подчинение игровому

правилу, не облеченному в ролевое содержание; в старшем дошкольном возрасте игры с готовыми правилами занимают довольно значительное место и наконец в школьном возрасте отодвигают на второй план сюжетные ролевые игры. При анализе процесса развития ролевой игры мы уже указывали, что фактически в каждой игре имеют место те или иные правила, определяющие ролевые отношения между играющими и являющиеся отражением реальных отношений между людьми, роли которых выполняют дети в игре. Если содержание ролевой игры непосредственно связано с реальной жизнью окружающих ребенка взрослых и непосредственно им определено, то содержание игр с правилами и отношениями, в них отраженными, не так непосредственно связано с реальными отношениями, в которых живет и действует ребенок. Хотя игры с правилами при своем возникновении, несомненно, также были связаны с коллективной трудовой деятельностью, в настоящее время трудно установить эту связь. Очень часто она потеряна, и не только дети, но и взрослые не могут установить прямой связи между игровыми правилами в этих играх и реальными, трудовыми отношениями между людьми.

К играм с правилами относятся и такие, как шахматы, шашки; и такие, как футбол, хоккей; и такие детские игры, как салочки, «классы», разнообразные игры с мячом и т. д. В некоторых из этих игр в названиях ролей игроков или общем рисунке игры сохранились элементы когда-то определявших правила ролей, как, например, в футболе — защитник, нападающий или в шахматах — название фигур; в других играх такая связь окончательно утратилась и сохранились только правила, воспринимаемые как известные условия игры.

Среди существующих в настоящее время игр с правилами можно условно выделить две группы. Одна группа, в которых правило дается ребенку взрослым; другая — это передающиеся , по традиции от одного поколения детей к другому игры с разнообразными правилами. Для исследования процесса развития подчинения детей игровому правилу мы проанализировали процесс овладения правилами в обеих группах игр и провели третью и четвертую серии наших опытов. Одна игра представляла собой модификацию игры в фанты, при которой играющие задумывают какое-либо действие или слово, а ведущий должен отгадать задуманное. Модификаций этой игры очень много. Мы специально упростили эту игру, назвав ее условно игрой в отгадки. Основное правило игры заключается в том, чтобы не раскрыть водящему тайну задуманного действия. В качестве примера второй мы взяли довольно распространенную среди детей игру в «классы». Материалами для анализа явились по первой игре специально организованные игры детей разных возрастов; по второй — наблюдение над поведением детей разных возрастов на бульварах и улицах Москвы.

Наш анализ мы начнем с исследования процесса подчинения правилу в игре «Отгадки».

Эксперимент проходил следующим образом: ребенок совместно с педагогом в отсутствие экспериментатора, выполняющего функции отгадчика, задумывал, какое действие должен выполнить отгадчик. Одновременно с этим педагог условливается с ребенком о том, что они не скажут, что надо сделать, пусть отгадчик сам догадается. Экспериментатор выполнял роль отгадчика, якобы не знающего, какое действие задумано. Фактически педагог предлагает для последующего отгадывания задумать действие, которое экспериментатору известно. Задумывались следующие действия: а) принести ведерко, сорвать цветок; б) сорвать лютик и понюхать его, дойти до столовой и сесть на стул. Экспериментатор, входя в комнату или на площадку, где находится ребенок и педагог, пытается отгадать задуманное действие, делает вид, что никак не может его отгадать, задает вопросы по поводу задуманного, называет заведомо ложные действия; в случае отрицательных ответов ребенка спрашивает: «Что же тогда я должен сделать?»; называет действие, близкое к задуманному. После некоторого периода такого «угадывания» педагог уходит и экспериментатор остается наедине с ребенком и

продолжает таким же образом угадывать. Если ребенок не подсказывает решения, несмотря на провоцирующее поведение экспериментатора, экспериментатор наконец угадывает задуманное.

Для иллюстрации хода этого эксперимента приведем один протокол.

Протокол № 1. Олег и Юра (7; 0) задумывают вместе с педагогом, чтобы экспериментатор сорвал цветок лютика. Входит экспериментатор и начинает осматриваться вокруг. Олег вертится и говорит: «Вы кругом посмотрите хорошенько». Эксп.: «С дерева сорвать листочек». Юра: «Нет, не сверху». Олег (сердито посмотрел}: «Не говори». Юра: «Ну, дальше гадайте». Эксп.: «Для того чтобы это сделать, нужно встать?» Олег: «Нет, и сидя можно». {Смеется.) Юра: «Да, и близко есть». Олег: «Опять говоришь!» Юра: «Я ничего не сказал». Педагог уходит. Экспериментатор срывает травинку. Дети: «Нет». Экспериментатор срывает листок. Олег: «Тоненький». Эксп.: «Тогда травка?» Дети: «Нет». Эксп.: «Что же?» Олег: «Цветы». Эксп.: «Ага, цветы». Юра: «Вот ты подсказал». Экспериментатор срывает цветок лютика. Дети хлопают в ладоши. Экспериментатор уходит. Дети опять вместе с педагогом задумывают новое действие — зайти в столовую и сесть на стул. Входит экспериментатор и начинает строить ложные догадки.

Олег (Юре): «Только не подсказывай». Долго молчат, затем, когда после ряда вопросов экспериментатор говорит: «Это нужно выполнить, войдя в помещение?» Олег: «Да, конечно, и недалеко. (Схватился за рот.) Ой, чуть не сказал». Юра: «Ну и все-то недалеко». Эксп.: «В столовую? » Олег: «Да, но еще что?» Эксп.: «Прочесть книгу». Юра: «Нет, не занятия». Олег: «Молчи». Педагог уходит. Экспериментатор называет ряд действий — есть, пить, ходить, нюхать цветы. Олег: «Ну, еще что. Простое». Эксп.: «Сесть и писать». Юра: «Нет, простое. Вы угадали, только не писать».

Аналогичным образом экспериментатор продолжает дальше. Дети задумывают еще два действия.

Сущность правила, как это видно из описания игры, заключается в том, что ребенок, зная действие, которое должен произвести угадывающий, не должен подсказывать ему. Ситуация эксперимента такова, что ребенок находится, с одной стороны, в общении с педагогом, с которым он условился не говорить о действии, задуманном вместе; с другой, под непосредственным воздействием ложных поисков и провоцирующих вопросов ищущего — экспериментатора. Эта ситуация типична для многих игр, в которых имеет место столкновение между правилом поведения, установленным совместно с партнерами, и непосредственным импульсом действовать в направлении, противоположном правилу.

Всего в эксперименте участвовали 20 детей всех трех групп детского сада. Наши материалы дают возможность наметить три ступени в поведении детей, показывающих особенности подчинения детей правилу.

На первой ступени находятся младшие дети. Для них смысл игры заключается в общении с экспериментатором. Поэтому правило данной игры, заключающееся в том, чтобы не действовать, а молчать, для них невыполнимо. Они уверяют самих себя в том, что не скажут, но тут же говорят. Основной смысл игры для них в том, что «только они знают задуманное, а ищущий не знает», и они не могут молчать в ответ на провокационные вопросы и прямо подсказывают решение.

Приведем примеры такого поведения.

Протокол № 2. Дима (4; 2) задумывает с педагогом, чтобы экспериментатор сорвал цветок. После этого Дима говорит: «Я не скажу». Экспериментатор (входит): «Сейчас

буду угадывать, что вы задумали». Дима: «А я не скажу». Эксп.: «Вот это тебе дать?» (Дает песочник Диме.) Дима: «Нет, не это. Мне цветочек дай». (Смеется.) Эксп.: «Зачем ты сказал, я бы и сам угадал». Дима смеется. Педагог с Димой задумывают принести ведерце. Дима: «Я теперь не скажу». Входит экспериментатор: «Принести тебе стульчик?» Дима: «Нет». (Смеется.) Эксп.: «Дать тебе стульчик?» Дима: «Нет. Ты не угадаешь, а я не скажу». Эксп.: «Дать тебе воды?» (Направляется за водой.) Дима: «А ты не знаешь, а я знаю». Эксп.: «Ничего, угадаю». Дима: «А ты не знаешь, что мне ведро дать». (Смеется.)

Протокол № 3. Ася (3; 10) договаривается с педагогом, чтобы экспериментатор принес цветочек. Ася: «А я знаю и не скажу». Входит экспериментатор и говорит: «Вот я буду отгадывать, что вы придумали». Ася: «А ты не знаешь, а я знаю». Эксп.: «Тебе стульчик принести?» Ася: «А ты не знаешь, а я знаю». Эксп.: «Я тебе игрушечку принесу. Это вы придумали? » Ася: «А я знаю, я тебе на ушко скажу. (Бежит к нему и шепчет.) Цветочек дай».

Протокол № 5. Нина (4; 6), после того как сговорились с педагогом о том, что должен сделать экспериментатор, говорит: «Я ей не расскажу, пусть сама отгадывает». (Радостно смеется.) Экспериментатор входит, начинает отгадывать и задает ряд вопросов. Нина все время отвечает «нет». Посмеивается. Эксп.: «Ох, какое трудное. Не угадать». (Думает.) Нина (шепчет очень тихо): «Цветочек, цветочек». Эксп.: «Листочек с дерева сорвать?» Нина: «Нет. (Громче шепчет.) Цветочек». Эксп.: «Цветочек для тебя сорвать?» Нина: «Да, да — вот ромашку».

Приведенные протоколы с достаточной очевидностью показывают, что для ребенка, находящегося на данной ступени, правило «не говорить» вступает в противоречие с желанием помочь экспериментатору, и ребенок, несмотря на знание правила, все же не подчиняется ему, а идет по линии желания, возникающего в ситуации непосредственного общения с экспериментатором. Присутствие педагога, с которым ребенок условился не говорить задуманное действие, на данной ступени не содействует выполнению правила. Таким образом, правило на данной стадии не выступает еще как результат сговора с другим участником игры; (в данном случае с педагогом). Ребенок не переживает своего невыполнения правила и относится к этому совершенно спокойно. Нет и явной борьбы между правилом и желанием помочь угадывающему.

На следующей, второй ступени поведение существенно изменяется. Смысл игры для детей, стоящих на этой ступени, имен-' но в том, чтобы не рассказать задуманное. Они уже руководствуются правилами, но с большим трудом справляются со своими непосредственными желаниями подсказать. Происходит борьба между подчинением правилу и импульсом подсказать. Дети прямо не подсказывают, но смотрят в упор на задуманное, дают наводящие указания ведущему, испытывают облегчение, когда экспериментатор наконец угадывает и нет больше нужды сдерживать себя. Они горды тем, что им доверили тайну, и не поддаются своему непосредственному желанию сказать задуманное.

Приведем несколько примеров, характеризующих поведение детей на этой ступени.

Протокол № 8. Алик (5; 0) задумал с педагогом, чтобы экспериментатор сорвал листочек с дерева. Экспериментатор входит и долго подбирает нужное действие — срывает травинку, цветочек, вешает на дерево веревочку, ведерце. Алик все время улыбается, но все время говорит: «Нет, ну нет...» Педагог уходит. Алик на все ложные действия отгадчика продолжает говорить «нет», но в упор смотрит на дерево. Эксп.: «Все-таки это с деревом что-то нужно сделать?» Алик (облегченно): «Ну да». Эксп.: «Ну что же мне тогда делать?» Алик (насупился): «Угадайте». Эксп.: «Лист сорвать?» Алик (радостно): «Ну да, а все другое говорили».

Протокол №10. Леня (6; 0) задумал с педагогом, что экспериментатор должен дойти до столовой и сесть на стульчик. Экспериментатор входит и задает ряд вопросов: «Нужно встать и куда-то пойти? Нужно принести? Нужно далеко пойти? В кухню? В канцелярию?» Леня: «В ту сторону». (Посмотрел на педагога.) Эксп.: «Влесок?» Педагог уходит. Эксп.: «На площадку?» Леня: «Ближе». (Посматривает на столовую.) Эксп.: «В столовую?» Леня: «Да, а еще там что?» Эксп.: «Понюхать цветы?» (Направляется в столовую, моет руки, читает, смотрит картинки.) Леня: «Нет, не надо ходить». Эксп.: «Стоять?» Леня: «Нет». Эксп.: «Лежать?» Леня: «Ну, очень же просто, а не лежать». (Смотрит в упор на стул.) Эксп.: «Сесть?» Леня: «Ну да, а вы — лечь!»

В некоторых случаях мы проводили эксперимент сразу с двумя детьми с целью выяснить значение партнера для подчинения правилу. Приведем один протокол эксперимента с двумя детьми.

Протокол № 9. Зоя (6; 2) и Толя (5; 10) задумали совместно с педагогом, чтобы экспериментатор сорвал цветок лютика. Экспериментатор входит и задает ряд вопросов: «Нужно ли встать, чтобы сделать то, что задумали, далеко ли пойти?» Зоя: «Не так-то далеко». Толя: «Ты не подсказывай!» Экспериментатор называет разные направления и места на даче. Дети: «Нет, нет». Зоя: «Ведь я сказала, не так далеко». Эксп.: «Нужно что-то принести?» Дети: «Да, да». Педагог уходит. Эксп.: «Стул?» Дети: «Нет». Эксп.: «Стол?» Дети: «Не-ет». Эксп.: «Поменьше?» Зоя: «Такое маленькое». (Показывает руками.) Толя: «Молчи, Зойка». Эксп.: «Жучка?» Дети: «Нет». Эксп.: «Веточку?» Дети: «Нет». Эксп.: «Листочки?» Дети: «Нет». Зоя: «Почти угадали». Толя: «Зойка, тогда уходи». Экспериментатор называет разные листочки. Дети отвечают: «Нет, нет». Эксп.: «Цветок?» Дети: «Да». Зоя: «А какой?» Экспериментатор называет разные цветы. Зоя: «Нет, не на клумбах». Толя: «Это в поле растет». Экспериментатор называет еще ряд цветов. Толя (Зое): «Ты только молчи». Экспериментатор наконец угадывает. Дети: «Да, да. Угадали!»

Кроме уже указанных нами особенностей необходимо отметить, что на этой стадии подчинение правилу впервые выступает как связанное с партнером по игре или с педагогом. Это видно из того, что, если педагог уходит, дети значительно легче подсказывают ведущему и не подчиняются правилу. Присутствие же педагога или другого ребенка — партнера по игре как бы заставляет детей побеждать импульс помочь угадывающему. На предшествующей стадии ни педагог, ни партнер по игре не оказывают такого влияния на ребенка. Таким образом, мы имеем все основания утверждать, что именно на этой ступени развития правило впервые выступает как социальное по своему содержанию.

На последней, третьей ступени для детей смысл игры заключается в том, чтобы не рассказать задуманное. В борьбе между правилом и импульсом явно побеждает правило, причем борьба не так явно видна, как на предшествующей ступени. Условие соблюдается даже тогда, когда педагог или партнер отсутствует. Правило выступает как обязательство, взятое на себя, и подчинение ему не зависит от наличия внешнего контроля со стороны взрослого или ребенка-партнера. Из внешнего правило становится внутренним правилом поведения.

Приведем пример поведения детей на этой стадии. Протокол № 15. Валя (6; 6) и Ида (7; 0) с педагогом задумывают, чтобы экспериментатор сорвал и понюхал листик. Входит экспериментатор и задает ряд вопросов детям. Несмотря на бесконечные провоцирующие вопросы, дети сидят тихо, только переглядываются и молчат. Лаконически отвечают «нет» или просто отрицательно качают головой. Педагог уходит. Эксп. (после 15 мину т тщетных догадок.): «Ну, не знаю». Валя: «Сказать?» Эксп.: «Нет, я еще попробую». Ида: «Ну, говорите. Мы не скажем» . Когда экспериментатор срывает

другой цветочек, Ида посматривает в сторону лютика, но молчит. Эксп.: «Лютик сорвать и понюхать?» Дети: «Верно, верно».

Полученные данные представляют интерес не только как демонстрирующие рост подчинения правилу от младших детей к старшим, но и как раскрывающие генезис психологического механизма, лежащего в основе перехода от внешнего правила к внутреннему.

В эксперименте «игра в отгадки» нами специально были, во-первых, ограничены и сведены, по существу, к одному все правила; во-вторых, задумывание действия происходило с педагогом или ребенком-партнером, что, как было показано, влияло на подчинение правилу; в-третьих, правило ограничивало активность ребенка, сводясь к тому, чтобы сидеть тихо и не подсказывать отгадчику.

В силу такой ограниченности игры в отгадки мы сочли необходимым проверить полученные нами предварительные результаты на более сложной подвижной игре с правилами. В качестве такой игры мы избрали излюбленную детьми игру в « классы ». Хотя она типична для детей более старшего возраста и в нее с большим увлечением играют школьники, мы неоднократно замечали тенденцию и со стороны дошкольников играть в эту игру. Мы выбрали ее еще и потому, что в ней хорошо представлены три элемента игры: а) внешняя картина действий и внешняя ситуация, б) правила, ограничивающие действие, в) правила, устанавливающие порядок действий и их характер.

Игра эта хорошо известна, и ее легко наблюдать весной, когда пригреет солнышко и на тротуарах, в садах, на бульварах появятся просохшие участки. На тротуарах мелом, а на песке палкой чертятся «классы», и группа детей оживленно играет в эту игру. Вариантов ее довольно много. В общем она сводится к следующему.

На земле чертится пять парных клеток с «огнем» у основания классов и «котлом» у их вершины; каждый из участников по очереди кидает камешек в «классы» по порядку и затем прыгает на одной ноге до того «класса», куда брошен камень, останавливается в этом классе, берет камень и затем продолжает прыгать до конца (иногда с отдыхом в «котле»); после окончания всех классов простым прыганьем идет ряд фигурных прыганий, бросание камешка через голову и т. д. Играющий бросает камешек и прыгает за ним до тех пор, пока не сделает ошибки — станет во время прыганья на черту, попадет камешком не в тот класс или на черту и т. п., тогда начинает играть следующий игрок. В этой игре имеются и определенная внешняя ситуация — поле, определенным образом расчерченное, и правила, определяющие порядок и характер действий, и ограничивающие правила. Именно наличие всех этих элементов, как мы уже указывали, и определило наш выбор.

Наблюдение над игрой производилось на улицах, бульварах и в парках Москвы. Возраст участников и их имена устанавливались по окончании игры. Наблюдения фиксировались в виде заметок в которых отмечались наиболее характерные черты поведения детей в игре. Мы не будем приводить подробных выписок из протоколов, так как это излишне ввиду того, что игра очень обычна и всем хорошо известна. Наши наблюдения помогают установить пять ступеней в овладении правилами этой игры.

На первой ступени игра сводится к черчению ряда линий, киданию камешка и прыганью вслед за ним. Смысл игры для и ребенка в бросании камешка и прыганье, никаких правил еще нет. Ребенком лишь внешне усвоены отдельные элементы игровой ситуации.

Маленькая девочка (3; 0) подходит к начерченным на площадке классам, берет лежащий здесь же камень и бросает его. Потом прыгает на обеих ногах по « классам», берет камень, возвращается и опять бросает.

На следующей ступени игра сводится к черчению ряда клеток, киданию камешка, прыганью на одной ноге по клеткам и возвращению по другой стороне и ряду фигурных прыганий (прыганье с камешком на носке, под коленом, хождение с закрытыми глазами но «классам» и т. п.). Имеется уже ряд внешне усвоенных движений. Важно не «прыгать вообще», а)? прыгать определенным образом — на одной ноге. Из детально воспринятой и воспроизводимой ситуации вытекают правила, определяющие прыганье, но еще нет ограничивающих правил. Смысл игры для ребенка в том, чтобы допрыгать до конца, или в том, чтобы не упал камень. Здесь зарождается правило, которое есть на этой стадии, — правило, как надо производить движение. Если правильно прыгаешь, значит, выиграл. Ограничивающих правил еще нет.

На третьей ступени черчение классов производится по всем правилам: например, пять парных клеток с «котлом» и «огнем», кидание камешка производится с определенного места и в строгой последовательности, прыганье из класса в класс со стремлением не попасть на черту; затем следует ряд фигурных прыганий. Появляется ряд ограничивающих правил, например «на черту нельзя», «в котел — ошибка» и т. д. Дети еще не следят за точным выполнением правил, особенно за собой; таким образом, правила как бы известны, но не обязательны.Например, девочка шести лет кидает камешек. Камешек попадает на черту. Она входит в « класс », поправляет камень рукой и затем начинает прыгать. Стоящая здесь же подруга заявляет: «А ведь на черту», но не возражает дальше, и игра продолжается. Главный смысл здесь в определенной последовательности действий, в соблюдении общего плана игры и в соблюдении очередности в прыганье. На четвертой ступени ход игры точно соответствует правилам и подчинен им. Правила выделены из общей ситуации игры. Дети тщательно следят за соблюдением правил, и в случаях конфликта между правилом и желанием выиграть и прыгать побеждает правило. Так, девочка уже должна была окончить всю игру первой, но, прыгая в последний раз, задела второй ногой землю. Эта ошибка была тотчас же подмечена подругами, и, хотя девочке очень хотелось закончить игру, она уступила очередь другой девочке, которая и выиграла игру. Утешением было лишь то, что подруга обогнала ее ненамного.

На этой стадии правила еще не отделились от действий, и поэтому часты такие случаи, когда они возникают по ходу игры. И, наконец, на последней, пятой ступени игра целиком подчинена правилам и точно им соответствует. Дети тщательно следят за их выполнением. Правила вычленены из игры и формулируются именно как правила. Поэтому в начале игры дети условливаются о правилах, т. е. о том, как они будут играть, какие именно будут фигурные прыганья, можно ли на черту или нет, с отдыхом или без отдыха и т. д. Даже тогда, когда дети плохо знают правила, они осознают это. Это часто происходит именно в силу разнообразия и многочисленности правил. Суть игры именно в правилах. В сложности правил основной интерес, и часто дети в случае простоты правил указывают, что так играть неинтересно, предлагая какие-либо правила, усложняющие процесс игры. К правилам на этой ступени, в отличие от всех предыдущих, отношение как к условиям, которые можно менять, но нужно только об этом условиться. Вычлененность и условность правил — основная характерная черта игры на этой ступени.

Среди наблюдавшихся нами детей мы не встречали дошкольников, которые поднимались бы выше третьей ступени.

Последние две ступени отношения к правилам встречались в основном только у школьников. Полученные нами в этих наблюдениях материалы показывают, что дети

дошкольного возраста вычленяют только те правила, которые непосредственно связаны с ситуацией игры — чертежом и прыганьем, не поднимаясь до обобщения правил и их формулирования наперед. Этот вывод требовал проверки, так как он находится в противоречии с известным нам отношением детей к правилам в ролевых играх, где старшие дошкольники уже могут заранее, до начала игры, не только распределить роли, но и до известной меры сформулировать обязанности каждого играющего, указать необходимые для каждого игрушки и определить отношения между играющими.

Некоторое превосходство в подчинении дошкольников правилам в играх с ролями по сравнению с играми с правилами без ролей естественно. Правило в ролевой игре отражает определенные реальные общественные отношения, в то время как в играх с правилами оно условно и не поддерживается ролью.

Если сопоставить подчинение детей правилам в этих двух типах игр, то ясно видно преимущество игр с ролями, за которыми следует и овладение условными правилами.

В этом и заключается различие в развитии отношения ребенка к правилам в двух видах игр. Вместе с тем необходимо подчеркнуть и имеющееся сходство между ходом овладения правилами в этих играх.

Если в сюжетных, ролевых играх всегда есть правило, хотя и в скрытом виде, то в играх с правилами всегда есть известный сюжет, заключающийся в общей внешней картине игры ' и действий. Ход игры идет от овладения внешней картиной действий с отсутствием правил к игре, центр которой составляют правила. Таким образом, полученные нами материалы подтверждают ранее высказанное положение, что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми внутри нее правилами к играм с открытыми правилами и свернутой игровой ситуацией.

Для того чтобы проверить полученные нами в предыдущих экспериментах выводы и прояснить вопрос, при каких условиях дети-дошкольники могут формулировать правила игры, мы предприняли еще одну серию экспериментов. Эту серию мы назвали «Придумывание правил игры».

Эксперимент проводился следующим образом. Двум детям предлагалась картонная доска размером 0,5 х 0,75 м, разграфленная на отдельные полосы, и коробка с солдатиками. В коробке находилось шесть оловянных всадников, из которых один крупнее других, и 22 пеших солдата из картона с подставками. Мундиры у 10 солдат были окрашены в красный цвет, а у 18 — в синий. Кроме солдат в коробке находилось два шарика от мозаики — синий и красный.

Детям показывалось все содержимое коробки, давалась доска и предлагалось играть. Младшим при этом экспериментатор говорил: «Вот что я вам приготовил. Вы в это поиграете, а потом меня научите, я тоже хочу научиться в это играть, а потом и других ребят мы с вами научим». По ходу игры или в конце ее экспериментатор просил научить его играть. Старшим детям экспериментатор говорил: «Вот я принес вам игру, но нужно придумать, как в нее играть, какие для нее есть правила игры. Вы придумайте и меня научите. Так и все ребята придумывают, а я потом эти правила запишу, и мы сделаем такую игру для всей вашей группы и научим всех ребят самым интересным правилам». По ходу игры или в конце ее экспериментатор спрашивал у детей, как играть в эту игру. Всего было проведено 14 таких экспериментов с общим количеством 28 участников.

Приведем протокол, показывающий общий ход игры.

Протокол № 9. Толя и Витя (7; 6). Толя осматривает все фигуры, шарик и доску. Толя: «А доска для чего? Можно просто на столе, больше места». (Берет себе красных.) Мальчики ставят на столе по два ряда пеших фигур, а впереди — конных. Витя: «Теперь

наступать. Когда встретятся, стрелять». Начертили на столе две черты на расстоянии 0,5 метра. Передвигают фигуры до черты. Затем конных передвинули назад. Витя: «Это подкрепление. Сперва были в разведке, а теперь пусть на подкрепление». Толя: «Стрелять-то чем? Просто так. (Подталкивает фигурку.) Это неинтересно. Ясно, столкнешь». Витя: «А шарики зачем?» Толя (оживленно): «Это будет бомба. Снаряд». Витя: «Подщелкнуть и кого свалит? (Кладет шарик на свою черту и выбивает щелчком. Сбивает две фигурки. Улыбается.) Вот уже два есть». Толя: «Теперь я». (Ходит, выбивает тоже двух.) Витя: «Я сейчас этого начальника». (Целится, но попадает в сзади стоящего.) Толя: «Промазал!» (Целится и сбивает у Вити начальника.) Витя: «У меня и так, без начальника, могут. (Стреляет и сбивает двух.) Когда двух, еще можно ходить?» Толя: «Нет, тогда всех подряд и будешь снимать. Сбил — опять ход, сбил — опять ход. Тогда мы вторую (партию) давай подальше строить». Витя: «Ладно. Ну, ходи». Дети быстро сняли всех пеших. Витя: «И этих (конных), если ударилась — снимать». Толя: «Если снаряд попал — снимать». Быстро кончили игру. Выиграл Витя. Толя: «Это неинтересно, пустяк выиграть, у меня и меньше их было. Теперь дальше стрелять и поровну брать». Снова строят фигуры на более далеком расстоянии. Количество пеших фигур равное. Бросают шарики, но не всегда попадают. Толя: «Так интереснее: то попал, то не попал. Это интереснее». Витя (сбивает двух и снова предлагает): «После двух — еще ход». Толя: «Ладно». Витя еще ходит, сбивает одного. Толя, сбив двух, ходит еще раз. Витя (возбужденно): «И всех-то свалишь». Кончают игру. На доске остается один против одного. Толя: «Это уже ни в чью». Витя: «Нет, до тех пор, пока у тебя упадет или у меня». Толя целится от черты. Витя: «Нет, от него и стрелять». Толя целится от своей фигуры в Витину. Стреляет, но не попадает. Витя, в свою очередь, не попадает. «Промазал», — восклицает он сердито. Толя попадает в Витину фигурку и радостно восклицает: «Взял. Опять давай». Эксп.: «В другой раз еще поиграете. Расскажите, как же мне других ребят научить. Какие правила игры?» Толя: «Тут правила простые. Тут дело только, чтобы целиться». Витя: «Строиться и потом наступать». Толя: «Конные сперва впереди, а потом сзади. Потом с черты целиться». Эксп.: «А еще какие?» Дети: «И все». Эксп.: «А когда чей ход?» Витя: «Если двух сбил — два хода, одного — один ход».

В приведенном примере мы имеем довольно высокий уровень игры. Характерными ее чертами являются: а) исходный момент для формулировки правил — сюжетная сторона игры и роли отдельных фигур. Правила связываются с сюжетом и в нем содержатся. «Это подкрепление. Сперва в разведке, а теперь подкрепление». В начале игры были правила, они формулируются только в самом общем виде: «Теперь наступать. Когда встретятся, стрелять»; б) по ходу игры, в связи с возникшими ситуациями, формулируются отдельные правила: когда конец игры, каков порядок ходов, когда считать убитых; в) по окончании игры правила формулируются в самом общем виде, показывают только общий ход игры: «Строиться и потом наступать. Конные сперва впереди, потом сзади. Потом с черты целиться». Основные правила, да и то не все, формулируются только при дополнительном вопросе экспериментатора.

На основании полученных материалов мы наметили четыре ступени в развитии данной игры.

На первой ступени, которую можно назвать доигровой, правила совершенно отсутствуют. Нет еще и оформленного» сюжета. Действия детей сводятся к манипулированию игрушками. Они переставляют солдатиков, конники скачут; они сажают пеших на лошадей и т. д.

Примером этого может явиться следующая игра.

Протокол .№ 1. Лева (3; 6) и Юра (4; 0). Юра не слушает указаний экспериментатора и сразу берет всадников. Экспериментатор несколько задерживает их и снова повторяет

инструкцию. Юра: «У меня лошади». Лева двигает двумя всадниками. Юра отбирает их у Левы. Экспериментатор разделил всадников пополам и дал детям. Дети передвигают каждый своих всадников по полю. Юра: «Поехал. Упал. Другой упал». Лева (сажает пешего верхом на лошадь): «Ой, мой верхом сел!» (Двигает фигурки.) «Поехали», — говорят оба. Юра: «Опять упал». Снова двигают. Юра: «Теперь они опять быстро поехали. Вот как мои скоро!» Лева: «Мои скорее». (Передвигает быстро свои фигурки.) Эксп.: «Научите меня в эту игру играть». Лева (показывает): «Так, гоп-гоп. Поехали». Юра: «Ой, ой, опять упал». Оба смеются.

На второй ступени уже появляются элементы сюжета и ролей. Выделяется командир. Игра в основном сводится к построениям и маршировке. Отдельные эпизоды игры между собой не связаны. Ясных правил нет, дети даже не понимают, что могут быть правила. В лучшем случае они их показывают, но рассказать не могут. Некоторые скрытые правила все же уже имеются, и они тесно связаны с сюжетом и отдельными персонажами игры. Эти правила относятся к формам построения, положению командира и т. д.

В качестве примера этой ступени приведем протокол записи за игрой.

Протокол № 3. Играют Юра и Боря (5; 0). Дети, выслушав предложение экспериментатора, строят ряд по два всадника — пара за парой, за ними выстраивает пеших. Затем один впереди. Юра: «Это командир». Боря: «Командир отряда». Боря: «Теперь в ряд». Строят солдатиков друг за другом. Юра: «Командир пусть сбоку». (Ставит командира сбоку.) Эксп.: «Дети, как же в эту игру других научить? Какие же у вас правила? » Боря: «А такие — вот как мы играем, так и они». Юра: «Так и играть». Боря: «Они на войну идут». (Перестраивает всех рядом, затем ставит одного за другим.} Юра: «Вот упал, он раненый». Боря: «Эти шарики будут катиться. Это бомбы пустили». (Ставит шарики за конными солдатиками.) Юра: «Теперь поскакали. Гоп-гоп». Боря: «Они в Москву разогнались. Кто вперед? Конные вперед, их не догнать». Юра: «И мои догонят сейчас». (Двигает солдатиков по полю.) Боря: «Теперь они стреляют — пу-пу-пу!» Дети сталкивают своих солдатиков. Боря: «Твой убитый, он упал, а мой держится прямо».

Только на следующей, третьей ступени начинает явно выступать сюжет и разыгрывается война.

Правила тесно связаны с сюжетом, и явно видно, как они і вытекают из общей игровой ситуации. Имеющиеся фактические правила не выделяются и не обобщены, но по ходу игры отдельные правила формируются. В некоторых случаях по ходу игры вносятся и формулируются правила, известные из других игр. Иллюстрацией к этой стадии может служить игра Томаса и Олега (7; 0).

Протокол № 14. Дети, выслушав предложение экспериментатора, быстро вынимают все фигурки из коробки. Томас: «Я с красными, а ты с синими». Олег: «Нет, я с красными». Томас: «Ну, это ведь и все красные». Делят солдатиков и расставляют фигурки по полю. Томас: «Уж тебе не одолеть моих. И твоих всех я перебью». Олег: «И твоим попадет». Томас: «Ставь разведку вперед. Хотя каждый как угодно может ходить». Олег: «Я по линии ставлю». Томас: «А, хитрец, чтоб сразу не сшибать. И я так построю. Этих (картонных) свалил и готово, а этих так не свалить». Олег: «Нужно в коня попасть или во всадника». Томас (расставляет своих по крайней линии): «Теперь тут, а когда мало — сходиться». Олег: «Тут шарики. Этим стрелять». Томас: «По три раза». (Стреляет, т. е. катит шарик, при этом долго целится, проводит как бы линию от того, в кого целится. Из трех раз ни разу не попадает.) Олег катит шарики и попадает в одну из фигурок. Томас: «Ты и не целился в него, это не считается». Олег: «Да, не считается, а когда на войне пуля случайно попадает, так спросят в кого?» Томас (смеется): «Спросят, не спросят, а

говори, в кого целишься». Олег: «А если в другого попаду?» Томас: «Тогда нет второго хода, а если в того — еще раз ходить. (Целится и попадает в намеченного.) Есть — еще раз. (Снова целится и попадает:) Опять есть — это дело! (Торопится и не попадает.) Эх, промазал!» (Начинает снова целиться.) Олег: «Мой ход. Ты уже три». Томас: «Ну и что. Я два выиграл, значит, еще есть ход». Олег: «Так я, что, и буду сидеть? Три, хватит. Если попал — ход, не попал — мой». Олег попадает два раза. Томас (сердито): «Да, ты близко стреляешь, а я через всю». Олег: «Я на четыре (клетки), и ты на четыре, а с какого хочешь места и стреляй». Томас переставляет своих пеших за конных, несколько теснее сдвигая их: «Я за конными, они и будут их защищать». И Олег тоже перестраивает фигуры. Ход Олега, он не попал. Томас (радостно): «Осечка, осечка!» Томас стреляет и попадает в лошадь: «Есть, убита, и он взят в плен. (Снимает к себе фигуру и снова стреляет). В винтовку попал». Олег: «Ну и вышиб, а он остался». Томас: «Нет, если винтовка заряжена, ее разорвет и его убить может». Спорят. Олег: «Ну, бери, все равно у меня их еще хватит, а у тебя меньше». Олег хочет ходить еще четвертый раз. Томас: «Нет уж! Мне дал три раза, и тебе тоже», Олег: «Но я ведь опять попал». Томас: «Все равно три, так три!» Олег: «Это если проиграл». Томас: «Нет, всего три». Олег (сердито): «Ну ходи». Дети продолжают играть до тех пор, пока на доске не остается фигур.

Только на самой высокой, на четвертой ступени правилам вычленяются и формулируются до начала игры. Появляются | и чисто условные правила, независимые от сюжета и игровой ситуации. Основанием для выработки правил являются, с одной стороны, общественные реальные правила, с другой — правила других игр. Приведем пример игры этой ступени.

Протокол № 8. Илюша и Вова (7; 6) внимательно выслушивают экспериментатора и рассматривают фигурки. Илюша: «Какие же это правила придумать?» Вова: «Ну, очень просто. Как они будут стрелять: вместе или отдельно, или как кому ходить». Илюша: «Раньше их выстроить, а потом ходить. Я в два ряда их строю. У меня — красные». Вова: «Синих-то больше, нужно всех поровну». Илья: «Нет, пусть синих больше, а красных меньше». Вова: «Так не бывает. Всегда поровну». Илья: «Ну, по восемь и по три». (Выстраивают пехоту, а впереди конницу.) Илья: «Первые ходят красные». Вова: «Нет, синие. Красные не нападают, а враги нападают». Илья: «Нет, когда война, и они могут начинать». Вова: «А чем стрелять? Нужно бы чего-нибудь кинуть и во что попадешь?» Илья: «В кого попал — убит». Экспериментатор предлагает шарики от мозаики. Илья: «Еще лучше, его катить можно. Мне красный». Вова: «Мне синий». Илья катит и сбивает двух. Вова: «Теперь я». (Катит, сбил одного.) Илья: «Я сейчас двух синих нацелю». (Сбивает двух.) Вова: «Нужно говорить, за кого, и с того места стрелять. Не кидай, а кати». Илья: «Вот есть парочка, есть!» Вова (показывает на конных): «А этих так и не убить. Я если попаду в бок или впереди его, пусть он убитый». Илья: «Ладно, ходи». Вова ходит и с торжеством снимает командира. После нескольких ходов Илья замечает: «Это хорошая игра, только нужно бы так, чтобы не падали шарики». Вова: «Как в бильярде детском, канавка кругом ».

Экспериментатор обещает, когда все проиграют, самую интересную игру сделать для всех и всех научить правилам. Просит детей повторить правила, чтобы их записать. Вова: «Нужно их поровну. Потом строить». Илья: «В два ряда. Впереди разведка. Потом стрелять». Вова: «Катить нужно. Если верховой, то чтоб только попал, а этих — чтоб упали». Илья: «Еще тот выигрывает, чьи победили». Эксп.: «Какие же правила стрельбы?» Вова: «Нужно стрелять от своего во врага. Или вместе, или в очередь — это все равно».

Типичным для детей, стоящих на этой ступени, является возможность формулировки правил до игры, что ясно видно из приведенного протокола.

Выделенные нами ступени вычленения правила распределяются по группам детского сада таким образом, что последние две ступени свойственны только старшим дошкольникам.

Среди средних дошкольников есть дети, стоящие и на первой и на второй ступени. Младшие, все без исключения, находятся на первой ступени. Проведенный эксперимент ясно показал нам, что правила вырастают из сюжета, вычленяются из него затем обобщаются и принимают характер собственно правил.

Подведем некоторые итоги. Все приведенные нами эксперименты были направлены на выяснение, в сущности, одного вопроса — как происходит овладение правилами в игре.

В первой серии мы показали, что роль помогает подчинению готовому правилу тем, что, во-первых, придает ему смысл, делает его наглядно необходимым для ребенка и, во-вторых, дает возможность контроля за его выполнением.

Во второй серии подчинение чисто условному правилу ставилось в зависимость от наличия партнера. Эксперимент пока-s зал нам, что наличие партнера повышает возможность подчинения правилу и что, следовательно, правило только тогда выступает как правило, когда оно дано в ситуации общения с другим партнером.

В наблюдениях за развитой подвижной игрой с разнообразными и многочисленными правилами (третья серия) удалось установить, что овладению условными правилами предшествует овладение внешней ситуацией игры, ее общим рисунком, и что эта общая игровая ситуация функционально играет ту же роль, что и сюжет в ролевой игре.

Наконец, в четвертой, последней серии мы показали органическое единство сюжета игры и правил и ведущее значение сюжета для вычленения и формулирования правил.

Полученные нами данные позволяют утверждать следующее. Несмотря на внешнее различие игр с ролями и игр с правилами, в пределах дошкольного возраста между ними существует настолько большое внутреннее единство, что можно говорить о единой линии развития игры, в ходе которого, лишь к концу дошкольного возраста происходит выделение' условных правил, никак не связанных с сюжетом.

Нам представляется даже, что появление такого отношения к правилу как к условному есть один из симптомов готовности ребенка к школе.

[1] Исследование проведено под руководством А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович.

[2] Исследование проводилось под руководством Е. И. Радиной и Н. С. Пантиной.

[3] Исследование проведено под руководством Н. Г. Морозовой.

[4] Специальная школа-клиника была организована в СССР проф. И. А. Соко-лянским.

[5] Материалы по этим экспериментам были собраны Е. А. Гершензон и проанализированы нами.

[6] Воля — трехлетний мальчик из другой группы детского сада.

[7] Здесь и ниже даются те номера протоколов, которые были зафиксированы в эксперименте

[8] Активное участие в проведении экспериментов принимала Д. Б. Годовикова. Результаты ранее нигде не публиковались.

[9] Эта работа была проведена Ф. И. Фрадкиной.

Глава шестая
ИГРА И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. Во второй главе этой книги мы выдвинули гипотезу об историческом возникновении игры, связав его с изменением положения ребенка в обществе. Время, когда воспитание выделилось в особую общественную функцию, уходит вглубь веков, и в такую же глубь веков уходит и использование игры как средства воспитания. В различных педагогических системах игре придавалась разная роль, но нет ни одной системы, в которой в той или иной мере не отводилось бы место игре. Такое особое место игры в различных системах воспитания, видимо, определялось тем, что игра в чем-то созвучна природе ребенка. Мы знаем, что она созвучна не биологической, а социальной природе ребенка, чрезвычайно рано возникающей у него потребности в общении со взрослыми, превращающейся в тенденцию жить общей жизнью со взрослыми.

В отношении младших возрастов еще и до сих пор в большинстве стран мира воспитание детей до их поступления в школу является частным делом семьи, а содержание и способы воспитания передаются по традиции. Конечно, в отдельных странах ведется большая работа по просвещению родителей, но она главным образом сосредоточивается на вопросах питания и гигиенического ухода. Проблемы педагогики семейного воспитания в отношении детей дошкольных возрастов разработаны еще недостаточно. Да и трудно превратить всех родителей в педагогов, сознательно руководящих процессами развития детей в эти наиболее ответственные периоды детства.

Как только возникают вопросы организованного, целенаправленного, педагогически целесообразного общественного воспитания детей самых младших возрастов, так их решение сталкивается с целым рядом трудностей и экономического и политического характера. Для того чтобы общество взяло на себя заботу о воспитании детей-дошкольников, оно должно быть прежде всего заинтересовано во всестороннем воспитании всех без исключения детей.

В условиях господства семейного воспитания есть только два вида деятельности, которые оказывают влияние на процессы развития ребенка. Это, во-первых, разнообразные формы труда в семье, во-вторых, игра в ее самых разнообразных формах. Труд все более и более вытесняется из жизни современной семьи, остаются лишь некоторые формы бытового труда по самообслуживанию. Игра, как все, что не является трудом, в совершенно нерасчлененной форме становится основной формой жизни ребенка, всеобщей и единственной спонтанно возникающей формой воспитания детей. Замкнутый в круг семьи и семейных отношений, живущий в пределах своей детской, ребенок, естественно, отражает в играх главным образом эти отношения и те функции, которые осуществляют отдельные члены семьи по отношению к нему и друг к другу. Может быть, именно отсюда и создается впечатление существования особого детского мира и игры как деятельности, имеющей своим основным содержанием всевозможные формы компенсации, за которыми лежит

тенденция ребенка вырваться из этого замкнутого круга в мир широких социальных отношений.

Воспитательно-образовательная система детского сада включает развитие широкого круга детских интересов и форм деятельностей. Это и элементарные формы бытового труда и самообслуживания, и конструктивная деятельность с включением элементарных трудовых умений, и разнообразные формы продуктивной деятельности — рисование, лепка и т. п., и занятия по ознакомлению с окружающими ребенка явлениями природы и общества, и различные формы эстетической деятельности — пение, ритмика, танцы, и элементарные формы учебной деятельности по овладению чтением, письмом, началами математики, и, наконец, ролевая игра.

У некоторой части педагогов еще существует тенденция универсализации значения игры для психического развития, ей приписываются самые разнообразные функции, как чисто образовательные, так и воспитательные, поэтому возникает необходимость более точно определить влияние игры на развитие ребенка и найти ее место в общей системе воспитательной работы учреждений для детей дошкольного возраста. Конечно, все те виды деятельности, которые существуют в организованной системе общественного воспитания, не отделены друг от друга стеной и между ними существуют тесные связи. Некоторые из них, вероятно, взаимно перекрывают друг друга в своем влиянии на психическое развитие. Тем не менее необходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребенка, которые по преимуществу развиваются в игре и не могут развиваться или испытывают лишь ограниченное воздействие в других видах деятельности.

Исследование значения игры для психического развития и формирования личности очень затруднено. Здесь невозможен чистый эксперимент просто потому, что нельзя изъять игровую деятельность из жизни детей и посмотреть, как при этом будет идти процесс развития. Это нельзя сделать и по соображениям чисто педагогического характера и фактически, так как там, где из-за несовершенства организации жизни детей в дошкольных учреждениях у них не останется времени для самостоятельной ролевой игры, они играют дома, компенсируя этим недостатки организации жизни в детском саду. Эти индивидуальные, домашние игры имеют ограниченное значение и не могут заменить коллективную игру. В домашних условиях часто единственным товарищем по игре является кукла, а круг отношений, которые могут быть воссозданы при помощи куклы, относительно ограничен. Совсем другое дело — ролевая игра в группе детей с неисчерпаемыми возможностями воссоздания самых различных отношений и связей, в которые вступают люди в реальной жизни.

По указанным причинам собственно экспериментальное изучение значения ролевой игры для развития затруднено. Приходится поэтому пользоваться, с одной стороны, чисто теоретическим анализом и, с другой стороны, сравнением поведения детей в игре с их поведением в других видах деятельности.

Прежде чем перейти к изложению материалов, дающих возможность представить себе значение игры для психического развития, укажем на одно ограничение, которое мы себе поставили с самого начала. Мы не будем рассматривать чисто дидактического значения игры, т. е. значения игры для приобретения новых представлений или формирования новых умений и навыков. С нашей точки зрения, чисто дидактическое значение игры очень ограниченно. Можно, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но тогда, как показывают наши наблюдения, ее специфические черты отходят на задний план.

Можно, например организовать игру в магазин с целью научить детей пользоваться весами. Для этого в игру вводятся реальные весы и гири, дается какой-либо сыпучий

материал и дети поочередно, выполняя функции продавцов и покупателей, учатся отмеривать и взвешивать те или иные предметы. В таких играх дети, конечно, могут научиться и взвешивать, и отмеривать, и отсчитывать, и даже считать деньги и сдавать сдачу. Наблюдения показывают, что при этом в центр деятельности детей становятся действия с весами и другими мерами, операции счета и т. п., но на второй план отодвигаются отношения между людьми в процессе «купли-продажи». Здесь редко можно встретить внимательное отношение продавцов к покупателям и вежливое отношение покупателей к продавцам. А ведь содержание ролевой игры именно в этом.

Это вовсе не значит, что мы отрицаем возможность и такого использования игры. Отнюдь нет, но значение такого использования игры мы рассматривать не будем. Ролевая игра вообще не есть упражнение. Ребенок, разыгрывая деятельность шофера, доктора, моряка, капитана, продавца, не приобретает при этом каких-либо навыков. Он не научается ни пользованию настоящим шприцем, ни управлению настоящим автомобилем, ни приготовлению настоящей пищи, ни взвешиванию товаров.

Значение ролевой игры для развития исследовано еще явно недостаточно. Предлагаемое нами понимание ее роли следует считать лишь предварительным наброском, а отнюдь не окончательным решением.

1. Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы

Главнейшим, хотя до последнего времени и недостаточно оцененным, является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л. С. Выготский был несомненно прав, когда на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения ролевой игры. Указав на противоречие между рождающимися новыми желаниями и тенденцией к их немедленной реализации, которая не может быть осуществлена, он только поставил проблему, но не решил ее. Это и естественно, так как в то время еще не было фактических материалов, дающих возможность решения. Да и сейчас этот вопрос может решаться только предположительно.

А. Н. Леонтьев (1965 б) в одной из наиболее ранних публикаций, посвященных дальнейшей разработке теории игры, выдвинутой Л. С. Выготским, предложил гипотетическое решение этого вопроса. По мысли А. Н. Леонтьева, суть дела заключается в том, что «предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще физически недоступны.

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода преддошкольного к дошкольному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь перед ним как задача и мир которых осознается им в ходе его дальнейшего психического развития» (1965 б, с. 470).

«Для ребенка на этой ступени его психического развития, — продолжает А. Н. Леонтьев, — еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия. Ребенок, осваивающий окружающий его мир, — это ребенок, стремящийся действовать в этом мире.

Поэтому ребенок в ходе развития осознания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к

более широкому миру, т. е. стремится действовать, как взрослый» (там же, с. 471). В последнем положении выражена суть вопроса. Однако нам представляется, что механизм появления этих новых желаний описан А. Н. Леонтьевым не совсем точно. Он видит противоречие, приводящее к ролевой игре, в столкновении классического «я сам» ребенка с не менее классическим «нельзя» взрослого. Ребенку недостаточно созерцать едущий автомобиль, недостаточно даже сидеть в этом автомобиле, ему нужно действовать, управлять, повелевать автомобилем.

«В деятельности ребенка, т. е. в своей действительной внутренней форме, это противоречие выступает как противоречие между бурным развитием у ребенка потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (т. е. способов действия) — с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, он сам хочет грести на лодке, но он не может осуществить этого действия, и не может осуществить его прежде всего потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия» (там же, с. 472).

В свете фактов, изложенных в исследованиях Ф. И. Фрадкиной и Л. С. Славиной, на которые мы уже ссылались, процесс идет несколько иначе. Само расширение круга предметов, с которыми ребенок хочет действовать самостоятельно, является вторичным. В его основе лежит, выражаясь метафорически, «открытие» ребенком нового мира, мира взрослых с их деятельностью, их функциями, их отношениями. Этот мир был заслонен для ребенка предметными действиями, которыми он овладевал под руководством и с помощью взрослого, но не замечая взрослых.

Ребенок в раннем детстве весь поглощен предметом и способами действий с ним, его функциональным значением. Но вот он овладел какими-то, пусть еще очень элементарными, действиями и может их производить самостоятельно. В этот момент происходит отрыв ребенка от взрослого и ребенок замечает, что он действует как взрослый. Ребенок и раньше фактически действовал как взрослый, но не замечал этого. Он смотрел на предмет через взрослого, как через стекло. В этом, как мы видели, ему помогают сами взрослые, указывающие ребенку, что он действует, «как кто-то». Аффект переносится с предмета на человека, стоявшего до этого за предметом. Благодаря этому взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец.

Объективно это означает, что взрослый выступает перед ребенком прежде всего со стороны его функций. Ребенок хочет действовать как взрослый, он весь во власти этого желания. Именно под влиянием этого очень общего желания, сначала при помощи подсказки взрослого (воспитателя, родителей), он начинает действовать, как будто бы он взрослый. Аффект этот настолько силен, что достаточно небольшого намека — и ребенок с радостью превращается, конечно, чисто эмоционально, во взрослого. Именно напряженностью этого аффекта объясняется то, с какой легкостью принимают на себя дети роли взрослых. Опыты Л. С. Славиной это показали с достаточной убедительностью. Эти подсказки взрослых как бы указывают выход для напряженного аффекта. Поэтому их не следует бояться, они идут в направлении господствующего аффекта, владеющего ребенком, — действовать самостоятельно и действовать как взрослые. (Заметим, что в тех случаях, когда это желание не находит себе такого выхода, оно может приобрести совсем другие формы — капризов, конфликтов и т. п.)

Основной парадокс при переходе от предметной игры к ролевой заключается в том, что непосредственно в предметном | окружении детей в момент этого перехода существенного изменения может и не произойти. У ребенка были и остались все те же

игрушки — куклы, автомобильчики, кубики, мисочки и т. п. Более того, и в самих действиях на первых этапах развития ролевой игры ничего существенно не меняется. Ребенок мыл куклу, кормил ее, укладывал спать. Теперь он с внешней стороны проделывает те же самые действия и с той же самой куклой. Что же произошло? Все эти предметы и действия с ними включены теперь в новую систему отношений ребенка к действительности, в новую аффективно-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобрели новый смысл. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка приводит к превращению купания, кормления, приготовления пищи в уход за ребенком. В этих действиях выражается теперь отношение матери к ребенку — ее любовь и ласка, а может быть, и наоборот; это зависит от конкретных условий жизни ребенка, тех конкретных отношений, которые его окружают.

Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий является симптомом того, что такое выделение человеческих отношений происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность.

К этому следует добавить еще одну особенность ролевой игры, которая недостаточно оценивалась. Ведь ребенок, сколь эмоционально ни входил бы в роль взрослого, все же чувствует себя ребенком. Он смотрит на себя через роль, которую он на себя взял, т. е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляет себя со взрослым и обнаруживает, что он еще не взрослый. Сознание того, что он еще ребенок, происходит через игру, а отсюда и возникает новый мотив — стать взрослым и реально осуществлять его функции.

Л. И. Божович (1951) показала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникают новые мотивы. Эти мотивы приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Для ребенка это и есть путь к взрослости.

Игра же выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Те тенденции, на которые указывал ряд авторов как на лежащие в основе возникновения игры, в действительности являются результатом развития в дошкольном возрасте, и особое значение при этом имеет ролевая игра.

Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности влияют на формирование этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка.

2. Игра и преодоление «познавательного эгоцентризма»

Ж. Пиаже, посвятивший исследованию мышления ребенка большое количество экспериментальных исследований, характеризует основное качество мышления детей дошкольного возраста, от которого зависят все остальные, как «познавательный эгоцентризм». Под этой особенностью Пиаже понимает недостаточное отграничение своей точки зрения от других возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Проблеме «познавательного эгоцентризма», возможности его преодоления и перехода мышления на более высокую ступень развития посвящено довольно много разнообразных исследований.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Нам представляется, что выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и ; дошкольного периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка — со своей индивидуальной и специфически детской — на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Мы предположили, что игра является такой деятельностью, в которой и происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Экспериментальную проверку этого предположения провела В. А. Недо-спасова (1972) в специальном исследовании, носившем характер экспериментального формирования «децентрации» у детей.

В одной из своих ранних работ Ж. Пиаже (1932) обратил внимание на яркое проявление эгоцентризма при решении детьми задачи Вине о трех братьях. Суть такого решения заключается в том, что, правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не может правильно указать, сколько братьев у кого-либо из его братьев, т. е. встать на точку зрения одного из своих братьев. Так, если в семье два брата, то на вопрос: «Сколько у тебя братьев?» — ребенок правильно отвечает: «У меня один брат, Коля». На вопрос же: «Сколько братьев у Коли» — он отвечает: «У Коли нет братьев».

Впоследствии этот основной симптом эгоцентризма, т. е. господства в мышлении ребенка своей непосредственной позиции и невозможность стать на другую позицию и признать существование других точек зрения, был получен Ж. Пиаже и его сотрудниками при решении самых разнообразных задач, содержанием которых являлись пространственные отношения и отношения между отдельными сторонами различных явлений.

В предварительных экспериментах, проведенных В. А. Недоспасовой, в которых задача о трех братьях предлагалась не по отношению к своей семье, а по отношению к чужой или своей условной семье, эгоцентрическая позиция или вовсе не проявлялась, или проявлялась в значительно меньшей степени. Это и послужило основанием для предположения, что если сформировать у ребенка отношение к своей семье как к «чужой», т. е. сформировать у ребенка новую позицию, то можно снять все симптомы «познавательного эгоцентризма».

Эксперимент проводился по классической схеме экспериментально-генетического формирования. Были отобраны дети (5, 6, 7 лет), у которых при решении задачи о трех братьях и серии других задач, предлагавшихся сотрудниками Ж. Пиаже, а также специально сконструированных Недоспасовой, ярко обнаруживался «познавательный эгоцентризм». У этих детей и проводилось формирование новой позиции, которую мы назвали условно-динамической.

Предварительно детей знакомили с отношениями внутри семьи. Для этого перед ребенком ставились три куклы, изображавшие братьев, и две куклы, изображавшие родителей. В ходе беседы с ребенком устанавливались отношения: родители, сын, брат. После того как дети относительно легко ориентировались в родственных отношениях внутри этой кукольной семьи, родители уходили, оставались только братья или сестры, и начинался процесс формирования, проходивший через две фазы. В первой фазе эксперимента ребенок при помощи экспериментатора отождествлял себя с кем-либо из братьев (сестер), называл себя именем куклы, принимал на себя ее роль, роль одного из братьев, и рассуждал с этой новой позиции.

Например, если ребенок в этой ситуации становился Колей, то он должен был определить, кто у него братья, указывая на других кукол и называя их имена, а затем назвать свое имя, т. е. установить свою позицию. Ребенок последовательно отождествлял себя со всеми куклами и определял, кто в каждой из этих ситуаций становится его братьями, а затем — кем он становится, если его братья — вот эти куклы.

Весь эксперимент велся на куклах, ребенок видел перед собой всю ситуацию и одновременно высказывал свое мнение по поводу каждой ситуации. Затем эксперимент проводился на условных графических обозначениях братьев. Братья обозначались цветными кружками, и дети, принимая роль того или иного брата, обводили своим цветом братьев, одновременно называя их имена. Так ребенок переходил, в чисто условном плане, последовательно на позиции всех братьев. Наконец те же действия производились в чисто вербальном плане. Переход от действия на куклах к действиям на графических обозначениях и наконец в чисто вербальном плане происходил только после того, как ребенок достаточно свободно производил действия заданным способом.

Контрольные замеры, проведенные после этой фазы формирования, показали, что окончательного преодоления «познавательного эгоцентризма» при этом не происходит. Только у, некоторых детей были получены более высокие уровни решения контрольных задач. Анализ результатов этого контрольного эксперимента позволил выявить феномен, который мы назвали « последовательной центрации». Принимая условно каждый раз новую позицию, новую роль, с которой ребенок рассматривает ситуацию, он все же продолжает вычленять хотя каждый раз и новые, но только очевидные для него взаимосвязи. Однако эти позиции существуют как не связанные между собой, не пересекающиеся и не координированные друг с другом. Дети. связаны той позицией, которую они в каждом отдельном случае занимают, не предполагая одновременного наличия точек зрения других лиц и других аспектов рассматриваемого объекта или ситуации. Дети не замечают, что, заняв другую позицию, они сами в глазах других участников (в нашем эксперименте — других кукол) стали другими, т. е. воспринимаются иначе. Будучи Колей, ребенок видит, что он стал братом для Андрея и Вити, но не видит еще того, что в качестве Андрея он стал братом других лиц, т. е. не только у него появились новые братья, но и он сам стал братом других лиц.

Установив наличие у детей «последовательной центрации», В. А. Недоспасова переходила ко второй фазе эксперимента. Ситуация восстанавливалась. Перед

ребенком опять ставились три куклы. Ребенок отождествлял себя с одной из них, но теперь уже должен был называть не своих братьев, а братьев кого-нибудь из тех, с кем он себя не отождествил. Например, на столе перед ребенком три куклы — Саша, Костя и Ваня. Ребенку говорят: «Ты Ваня, но не говори мне, кто твои братья. Это я знаю. Ты скажи мне, кто братья у Саши? У Кости? Чьи братья ты и Саша? А ты и Костя?» Формирование проводилось с куклами, затем в графическом плане и, наконец, в чисто вербальном. Заканчивалось формирование, когда ребенок без всякой опоры, т. е. в чисто вербальном плане, производил все рассуждения, занимая условную позицию, но рассуждая при этом с точки зрения другого лица. Приведем пример: эксперимент с Валей (5; 3). Эксп.: Пусть у нас в задаче будут три сестры. Какие, например? Назовем одну Зиной, другую Надей, третью Аней. Если ты Зина, то какие сестры будут у Ани? Валя: У Ани тогда буду я и Надя. Эксп.: Тогда какие сестры будут у Нади? Валя: Когда я Зина, у Нади я и Аня. Эксп.: А если ты Надя?

Валя: Тогда у Ани я, Надя и Зина. У Зины я и Аня. После завершения формирования в чисто вербальном плане всем детям были предложены контрольные задания, включавшие задачу о трех братьях; задачу «Три горы» и задачу «Бусы» (обе применявшиеся сотрудниками Пиаже); задачу на определение правой и левой стороны и несколько задач, изобретенных В. А. Недоспасовой, в которых феномен «центрации» выступал очень ярко. Во всех возрастных группах все эти задачи без всякой помощи со стороны экспериментатора решались в 80—100% случаев, а при небольшой помощи — всеми детьми. Таким образом, в условиях этой доэкспериментальной игры удалось преодолеть феномен «познавательного эгоцентризма».

Конечно, в реальной действительности все происходит значительно сложнее. Экспериментально-генетическое исследование является только моделью действительных процессов. Какие же есть основания думать, что проведенный эксперимент — модель процессов, происходящих именно в ролевой игре, и что именно ролевая игра есть та деятельность, в которой формируется механизм «децентрации».

Прежде всего укажем, что этот эксперимент является моделью не всякой ролевой игры, а только такой, в которой есть хотя бы один партнер, т. е. коллективной игры. В такой игре ребенок, взявший на себя определенную роль, действуя с этой новой позиции, вынужден принимать во внимание и роль своего партнера.

Ребенок обращается теперь к своему товарищу не так, как в обычной жизни, например как Коля к Ване, а в соответствии с той новой позицией, которая определена взятой им на себя ролью. Может быть даже так, что в реальной жизни между двумя детьми существуют отношения антагонизма, но как у партнеров по игре они заменяются отношениями заботы и сотрудничества. Каждый из партнеров действует теперь по отношению друг к другу с новой условной позиции. Он должен координировать свои действия с ролью партнера, хотя сам в этой роли и не находится.

Кроме того, все предметы, которые вовлечены в игру и которым приданы определенные значения с точки зрения одной роли, должны восприниматься всеми участниками игры именно в этих значениях, хотя с ними реально и не действуют. Например, в неоднократно описывавшейся игре в доктора обязательно есть два партнера — доктор и пациент. Доктор должен координировать свои действия с ролью пациента, и наоборот. Это относится и к предметам. Представим себе, что у доктора в руках палочка, изображающая шприц. Она для доктора шприц потому, что он с ней определенным образом действует. Но для пациента палочка есть палочка. Она может для него стать шприцем только в том случае, если он станет на точку зрения — доктора, не принимая вместе с тем на себя его роли. Таким образом, игра выступает

как реальная практика не | только смены позиции при взятии на себя роли, но и как j практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той 1роли, которую выполняет партнер, не только как реальная ; практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координации точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими. Это и есть каждоминутно происходящий процесс «децентрации». Игра выступает как кооперированная деятельность детей. Ж. Пиаже уже давно указывал на значение кооперации для формирования операторных структур. Однако он, во-первых, не отмечал того, что сотрудничество ребенка со взрослыми начинается очень рано, и, во-вторых, считал, что настоящая кооперация наступает только к концу дошкольного возраста вместе с возникновением игр с правилами, которые, по мысли Ж. Пиаже, требуют общего признания допускаемых условий. В действительности такая своеобразная кооперация возникает вместе с возникновением ролевой игры и является ее необходимым условием.

Мы уже указывали, что Ж. Пиаже интересовался игрой только в связи с возникновением символической функции. Его интересовал индивидуальный символ, посредством которого ребенок приспосабливает, по мысли Пиаже, чуждый ему мир к своей индивидуальной эгоцентрической мысли. Действительно, в индивидуальной игре, в которой ребенок в лучшем случае имеет в качестве партнера куклу, нет жесткой необходимости ни в смене позиции, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры. Возможно, . что при этом игра не только не выполняет функцию «моральной и познавательной децентрации», но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на. Ц предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию. Такая игра действительно может уводить ребенка от реального мира в замкнутый мир его индивидуальных желаний, ограниченных рамками узкосемейных отношений.

В экспериментальном исследовании В. А. Недоспасовой игра предстала перед нами как деятельность, в которой происходит, и познавательная и эмоциональная «децентрация» ребенка. В этом мы видим важнейшее значение игры для интеллектуального развития. Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь для перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций.

3. Игра и развитие умственных действий

В советской психологии широкое развитие приобрели исследования формирования умственных действий и понятий. Разработке этой важнейшей проблемы мы обязаны прежде всего исследованиям П. Я. Гальперина и его сотрудников. П. Я. Гальпериным (1959) в результате многочисленных экспериментальных исследований, носивших характер экспериментально-генетического формирования умственных действий и понятий, были установлены основные этапы, через которые должно проходить формирование всякого нового умственного действия и связанного с ним понятия. Если исключить этап предварительной ориентировки в задании, то формирование умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами проходит закономерно следующие этапы: этап формирования действия на материальных предметах или их материальных моделях-заместителях; этап формирования того же действия в плане громкой речи; наконец, этап формирования собственно умственного действия (в некоторых случаях наблюдаются еще и промежуточные этапы, например

формирование действия в плане развернутой речи, но про себя и т. п.). Эти этапы могут быть названы этапами функционального развития умственных действий.

Одной из нерешенных до настоящего времени, но вместе с тем важнейших проблем является проблема соотношения функционального и онтогенетического, возрастного развития. Нельзя представить себе процесс онтогенетического развития без функционального, если принять, конечно, основной для нас тезис, что психическое развитие ребенка не может происходить иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению.

Можно, правда чисто гипотетически, представить себе функциональное развитие всякого нового умственного действия как сжатое повторение этапов онтогенетического развития мышления и вместе с тем и как формирование зоны его ближайшего развития. Если принять установленные в советской психологии этапы развития мышления (практически-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) и сравнить с этапами, установленными при функциональном формировании, то такое предположение имеет некоторые основания. Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со значениями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители — игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия, по П. Я. Гальперину), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает |через слово-название уже как знак вещи, а действия — как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретшее уже характер обобщенного жеста-указания. Интересно отметить, что и слова, произносимые ребенком по ходу игры, носят уже обобщенный характер. Например, при подготовке к обеду ребенок подходит к стене, делает одно-два движения руками — моет их — и говорит: «Помыли», а затем, точно так же сделав ряд движений еды, поднося палочку-ложку ко рту, заявляет: «Вот и пообедали». Этот путь развития к действиям в уме оторванными от предметов значениями есть одновременно возникновение предпосылок для становления воображения.

В свете приведенных соображений игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. Может быть, эта модель соотношения функционального и онтогенетического развития, которое мы наблюдаем столь наглядно в игре, является обшей моделью соотношения функционального и онтогенетического развития. Это предмет специальных исследований.

В связи с обсуждением вопроса о роли игры в интеллектуальном развитии ребенка большой интерес представляют взгляды Дж. Брунера. В уже упоминавшейся нами статье (J. Bruner, 1972) он очень высоко оценивает значение манипулятивных игр высших обезьян для развития интеллектуальной деятельности этих животных и даже считает, что такие игры содержат в себе предпосылки для последующего использования ими орудий. Нашу точку зрения на подобные манипулятивные игры мы уже высказали при анализе взглядов Бойтендайка.

В одной из последующих работ Дж. Брунер (J. Bruner, 1975) экспериментально показывает роль предварительных манипуляций с материалом (элементами орудий) для последующего решения интеллектуальных задач. Детям дошкольного возраста предлагалась обычная задача на практический интеллект типа задач Келера. Одна группа детей до решения задачи наблюдала, как взрослый соединяет палки скобой; другая упражнялась в самостоятельном прикреплении скобы к одной из палок; третья наблюдала за тем, как взрослые решают задачу целиком; четвертой предоставлялась возможность играть с материалами вне решения задачи (свободно манипулировать с материалом); пятая группа вообще не видела матерала до предъявления задачи для решения. Оказалось, что игровая группа (четвертая) выполнила задание так же хорошо, как и та, в которой дети наблюдали за всем процессом решения задачи взрослым, и гораздо лучше, чем дети, входившие в остальные группы.

На основании этих очень интересных опытов Дж. Брунер высоко оценивает значение игры для интеллектуального развития, так как в ходе игры могут возникать такие комбинации материала и такая ориентация в его свойствах, которые могут приводить к последующему использованию этого материала в качестве орудий при решении задач.

Нам представляется, что в этих экспериментах идет речь не об игре, а, скорее, о свободном, не связанном решением какой-либо определенной задачи экспериментировании материалом, своего рода свободной конструктивной деятельности, в которой ориентация в свойствах материала происходит полнее, так как не связана с использованием этого материала для решения какой-нибудь конкретной задачи. В опытах Брунера была не игра, а особая деятельность, которую этологи называют исследованием.

В игре же, как нам представляется, развиваются более общие механизмы интеллектуальной деятельности.

4. Игра и развитие произвольного поведения

В ходе исследования игры было установлено, что всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило и что развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями. Мы не будем повторять всех фактов, полученных в соответствующих исследованиях и уже приводившихся нами. Вполне оправдалось положение Л. С. Выготского, что в игре «ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий» и что в игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли.

Все приведенные факты с достаточной убедительностью свидетельствуют, что в игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным. Шод произвольным поведением мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном.

А. В. Запорожец первым обратил внимание на то, что характер движений, выполняемых ребенком в условиях игры и в условиях прямого задания, существенно различен. А. В. Запорожец установил, что в ходе развития меняется структура и организация движений. В них явно вычленяются фаза подготовки и фаза выполнения. «Более высокие формы строения движений впервые возникают на ранних генетических стадиях лишь при решении задач, которые благодаря своей внешней оформленности, благодаря наглядности и очевидности тех требований, которые они

предъявляют ребенку, организуют его поведение определенным образом. Однако в процессе дальнейшего развития эти более высокие формы организации движения, которые прежде каждый раз нуждались в благоприятных условиях, впоследствии приобретают известную устойчивость, становятся как бы обычной манерой двигательного поведения ребенка и проявляются в условиях уже самых разнообразных задач, даже в тех случаях, когда нет налицо внешних обстоятельств, им благоприятствующих» (1948, с. 139).

А. В. Запорожец приводит важные результаты исследования Т. О. Гиневской, которая специально изучала значение игры для организации движений. При этом оказалось, что как эффективность движения, так и его организация существенно зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребенок. Так, в драматизированной игре в спортсмена не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но изменялся сам характер движения — в нем значительно рельефнее выделялась подготовительная фаза, или фаза своеобразного старта. «Качественное различие двигательного поведения в двух сравниваемых сериях опытов, — пишет А. В. Запорожец, — заключалось, в частности, в том, что в ситуации драматизированной игры большинство детей переходило к более сложной организации движения с четко выделенной подготовительной и исполнительной фазой, т.е. давало более высокие результаты, чем в игре "Зайцы-охотники"» (там же, с. 161).

Заключая свое исследование, А. В. Запорожец пишет: «Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений.

В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным! физическим упражнениям школьников» (там же, с. 166).

3. В. Мануйленко (1948) провела специальное экспериментальное исследование развития произвольного поведения. Объектом исследования было умение ребенка дошкольного возраста произвольно сохранять позу неподвижности. Критерием служило время, на протяжении которого дети могли сохранять такую позу. Из всех проведенных экспериментальных серий для нас представляет интерес сравнение результатов двух серий — при выполнении роли часового в коллективной игре и при прямом задании стоять неподвижно в присутствии всей группы. Полученные результаты очень красноречиво показали, что во всех возрастных группах длительность сохранения позы неподвижности в ситуации выполнения роли превышает показатели сохранения той же позы в условиях прямого задания. Особенно велико это преимущество у детей 4—6 лет, и оно несколько падает к концу дошкольного возраста.

В чем же дело? Каков психологический механизм этой своеобразной «магии» роли? Несомненно, большое значение имеет мотивация деятельности. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение. Указание на мотивы является, однако, недостаточным. Необходимо найти тот психологический механизм, через который мотивы могут оказывать это воздействие. Ответ на этот вопрос помогают найти серии экспериментов, дополнительно проведенных 3. В. Мануйленко. Эти серии заключались в том, что при выполнении роли часового в одних случаях присутствовала играющая группа, а в других выполнение этой роли выводилось за пределы игровой комнаты и ребенок выполнял свою роль в ситуации одиночества. Оказалось, что в присутствии группы поза неподвижности выполнялась длительнее и более строго, чем в ситуации одиночества. При выполнении роли в присутствии

группы дети иногда указывали ребенку — исполнителю роли на необходимость определенного поведения. Присутствие детей как бы усиливало контроль за своим поведением и со стороны самого исполнителя.

Есть основания полагать, что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой — контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т. е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т. е. рефлексия. Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость данной рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения,

Так как содержание ролей, как это мы уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, т. е. ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Те стороны психического развития, которые были нами выделены и в отношении которых было показано определяющее влияние игры, являются самыми существенными, так как их развитие подготавливает переход на новую, более высокую ступень психического развития, переход в новый период развития.

Приложение

Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста[1]

11. Формула дошкольного возраста. С одной стороны, появляется ряд нереализуемых тенденций (новое образование) +, с другой стороны, сохраняется тенденция к

немедленной реализации желания (старая основа) == inde[2] игра, т. е. иллюзорная реализация нереализуемых желаний (функция воображения).

12. Расхождение видимого и смыслового поля — новое в .дошкольном возрасте. Это основа игры — создание мнимых ситуаций. Это новая ступень абстракции, произвольности и свободы. Inde — воображение, которое становится возможным только в плане абстракции от ситуации, произвольности и свободы, в плане обобщения, т. е создание идеалов вещей. Сновидная переработка впечатлений основана на непрерывном речевом потоке через свободное соединение— значения с предметом (горячая бутылка — вулкан) + визуальная реализация значения. Центральные и периферические моменты восприятия. Петальные и фугальные пути. В сновидении дано восприятие: arebours[3] — значение слова видится вместо: вид предмета осмысливается значением, поэтому сказка возможна в детском возрасте: эмоционально и интеллектуально. Дошкольник живет в прошлом и будущем — в пространстве появляется время и пространство.

13. Игра — преобладающий или ведущий тип деятельности? Может быть, она только зеркало процессов, совершающихся в других областях? Нельзя принимать зеркальное отображение за изображаемый предмет, хотя можно через зеркальное изображение изучать предмет. Отношение игры к развитию — это отношение обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития.

14. Надо вскрыть подпочву — рентгеновы лучи необходимы, как в проблеме обучения — перейти к внутреннему микроскопическому анализу развития: изменение внутри клеточной структуры ткани сводится в основном к эффективным и семасиологическим моментам, из коих вытекает абстракция и произвольность == свобода.

15. В игре ребенок научается действовать в познавательной, а не видимой ситуации (ср. буриданов осел у Спинозы), определяемой внутренними тенденциями и мотивами.

Парадокс игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Школа воли и морали.

Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу — есть путь к максимальному удовольствию (сколько здесь конфликтов между двумя удовольствиями, сколько драк в связи с игрой!). Kurzum[4]: игра дает ребенку новую форму желания, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я» (т. е. к роли в игре и ее правилу), т. е. в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью — ср. Пиаже, но не в jugementmoral[5], а моралью в действии. Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть: прототип этого спинозовского идеала в игре, которая есть царство произвольности и свободы. Перенести вопрос об игре, проблему игры вглубь (что под и за ней — подпочва) и вверх (высшие достижения, которые завтра станут средним уровнем: развитие сверху).

В этом смысле игра — новообразование дошкольною возраста, которая в конденсированном виде содержит в себе, собирает в себе как в фокусе все самые глубинные течения развития (подводные, подпочвенные) и возносит их вверх, т. е. пытается сделать прыжок — saltovitale — в развитой мир высших форм специфически человеческих деятельностей, содержащихся в среде как источнике развития.

16. Замещающая ситуация в игре (верная мысль Эльконина) — прототип всякого познавательного процесса (алгебра). Его идея бьет по теории приоритета аутистического мышления. Но опасность интеллектуализма.

17. Двойной план эффективного течения в игре: освобождение от познанного и аффекта: ребенок плачет, как пациент, в игре (показать, как плачешь, — трудная вещь) и радуется, как

играющий. Высшие типы воли как игра (подстановка аффекта и мотива): героем легко быть в игре — это форма детского героизма, ему доступного — с него «довольно сего сознания». Наш героизм содержит что-то от игры. Не удовольствие от конфеты, а специфическое удовольствие игры.

18. Ребенок в игре учится возможности быть капитаном, милиционером etc.

19. Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) — верно.

20. Синкретизм не из игры (contra[6] Эльконин). Есть разные уровни развития (сложная структура развития), разноглубинные течения этого процесса. Определяют не глубинные (влечения) течения, а вершинные (не поверхностные!!! contra равнинная психология). Игра — высший уровень развития дошкольника, надводный.

21. Contra Коффка: 2 мира. Кусок дерева в двух структурах. Удовольствие — сопровождающее деятельность с успехом, так, как я хочу. Познавайте неотделимо от действования. Нельзя изгонять радость и свободу из игры.

22. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. Это главное. В игре ecce homo[7]. Свести это с реализацией нереализуемых желаний.

23. Игра есть новый аспект в развитии речи: речь в ее аспекте, обращенном к развитию Welt (мира) вместо UmWelt[8] и сознательной воли.

Слово делает человека свободным. В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода. Игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом) и свои корелляты в дошкольном возрасте (свобода в восприятии, произвольность etc.), но не переоценивать свободу игры: не все может быть всем.

Вундт о бедности детской фантазии. Опыты Морозовой, Пиаже. Правило неприкосновенно.

24. Ступени: младенец — чистое поле (нет игры).

Раннее детство — слияние поля видимого и смыслового (Ernstspiel)[9]. До 3 лет ребенок не понимает, что солнце кажется маленьким, иллюзия Аристотеля.

Дошкольник — расхождение внешнего смыслового поля и видимого (игра).

Школьник — возникновение внутреннего смыслового поля, независимого, но не накладываемого сверху, а координированного с внешним (спортивная игра).

Подросток — в сознании возникает Ernstspiel.

25. В теории Эльконина не отходим от среды, а идем от самого ребенка (один этап развития обусловливает другой) — это верно.

26. SummaSummarum[10]. В игре мы имеем движение ребенка в чистом плане значений inde свобода, воображение, реализация желаний etc. Это главное. Но это же самое мы имеем в реальном восприятии: слияние видимого с значением = восприятие предмета. К теории восприятия, которая теснейшим образом связана с теорией игры, так что одно без другого непонятно (летальные и фугальные пути, обоняние, константность, предметность, произвольность, система). В восприятии — слияние зрительного образа А с значением А, а здесь слияние зрительного образа А с значением В.

Мы: если б здесь был конь!

27. К игре: 1) Не преобладающая, но ведущая функция, но может быть и заведущая, т. е. заводит в сторону от нормального развития; 2) аффективный момент — не удовольствие, но его не вычеркнешь; 3) первые основы профессиональной деятельности — ребенок до 3 лет вообще не понимает, что значит быть доктором, капитаном (т. е. функции их), а только функции вещей близких: в игре ребенок учится взрослой деятельности и труду вообще; 4) всякая игра есть игра с правилом: в этом суть мнимой ситуации с точки зрения поведения; 5) ребенок учится в игре своему «я»: создавая фиктивные точки идентификации — центры «я»: inde социальная природа «я». Ср. Rollenspiel[11] 6) ребенок имеет уже «я», но не осознает его, имеет внутренние процессы, но не осознает их — в игре prisedeconsciences[12] о себе и своем сознании: раньше мысль и вещи слиты, не дифференцированы.

Здесь из-за расхождения смыслового поля и оптического с главенством смыслового отделяется в действии мысль о вещи от вещи и начинается действие от мысли о вещи, а не от вещи. Это основа свободы. Первый шаг — речь. До него только — через других (тоже свобода; через себя, как через другого — итог этого развития). После речи — игра. Замечательно, что при утере свободы и произвольности у больных — утеря игрового условного действия. Если центр в правиле, то выводы:

есть ведь правило и внешнее (сидеть молча за столом, не трогать чужих вещей), но для игры существенно свое, личное, внутреннее правило [принципиальное отличие двух моральных правил у ребенка, по Пиаже, — из унилатерального и му-туального сотрудничества]: внутреннее самоограничение и самоопределение. Осознание «я» в игре, осознание мысли, «я хочу» — в игре — ср. грамматика и речь. Отсюда:

a) парадокс «я»: в игре то радует, что я хочу, эгоцентрическая деятельность; но здесь же ограничение изнутри от своего моментального «я»;

b) правило, ставшее аффектом: главное отличие — свой положительный эффект побеждает как сильнейший свой же импульс. Ср. Спиноза: эффект может быть побежден сильнейшим аффектом. — Это не может быть в игре. Inde игра не преобладающая форма деятельности — ребенок 24 часа в сутки ниже себя в игре. Реальные аффекты он не побеждает;

c) ergo[13]: значение слова, обращенное к действию через мнимую ситуацию и правило. Здесь новое отношение между словом и действием. Раньше слово включалось в ситуацию (индикативная функция — произвольное внимание — изменяет структуру поля) — ср. Kohler — рабы сенсорного поля) — и через слово ситуация определяла действия.

Здесь действие из значения вещи, а не от вещи — Aufforder-ungscharacter[14] переносится на значение слова;

d) это возможно только благодаря микроскопическому молекулярному изменению самого состава восприятия (молекулярные движения определяют самые важнейшие свойства внешние вещей): раньше в восприятии главенство было за фигурой, т. е. предметное восприятие = фигура/смысл. Здесь обратное: главенство за значением: т. е. предметное восприятие = смысл/фигура. Это переход к игре. Слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи: перенесение смысла внутрь — на свои процессы и действия. Фугальные пути позже обкладываются миэлином + интерцентральные процессы изменяют фугальные;

e) всякая игра с правилом есть мнимая ситуация (обратно первому §: всякая мнимая ситуация есть игра с правилом): например, шахматы — раз правило — ergo ферзь и конь диктуют иное поведение, чем деревянные фигурки. Но первоначально правило в игре не осознано — себе — его надо открыть (оно скрыто) в игре с куклами и лабильно (зависит от прихоти), — а дальше оно осознано, дано непосредственно в так называемых играх с правилом (в них надо открыть скрытую в них мнимую ситуацию).

Центральный тракт развития игры: от открытой мнимой ситуации с скрытым правилом и скрытой целью, с лабильными — мнимостью, правилом и целью — к скрытой мнимой ситуации с открытыми правилами, целью и константными мнимостью, правилами и целью (игра в куклы — [есть и в доигровой деятельности] — игра в шахматы — полюсы развития), т. е. из игры извлекается ее суть;

f) отношение к символике: поэтому игра не есть символика: символ — это знак, но кукла не есть знак дитяти, а результат отдаленной символики: смысл, отделенный от вещи, — путь к мышлению чистыми предметными смыслами, отрешенными от вещей (идеаты) — вместо образов — идеалы (понятия). Чисто символическая игра невозможна для ребенка. Ergo: пример Коффка: 2 способа поведения с куском дерева, не из символа (один способ) + вещь, а из значения и вещи, т. е. вещи с двумя значениями — куклы и щепки: это точное и адекватное описание факта игры: ergo не 2 мира и 2 структуры, а один мир;

g) пропускание через переживание: итак, ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности — сравни время — сутки, полчаса — иначе представлены в игре; пространство — в игре 5 шагов и 100 верст etc. Ребенок, желая, выполняет, думая, действует: Неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение и осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии;

h) игра как тип деятельности и развитие высших психологических функций (которое есть тоже социогенезис) — единство противоположностей. Противоречие игры: свободная деятельность, т. е. произвольная — вся во власти аффекта, так что ее считали инстинктом, т. е. в непроизвольном и неосознанном виде, внутреннее во внешнем, т. е. противоречие психологических функций (элементарных и непосредственных) с их системой и типа деятельности (свободной, произвольной), — оно разрешается в переходе к внутренней речи и высшим психологическим функциям: причина развития этих новообразований школьного возраста в игре. Мавр сделал свое дело: Мавр может уйти.

Дополнение к пункту «е»: отношение между функциями и игрой. Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) — есть главный

путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное, в переходе от дошкольного к школьному возрасту.

В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами: в этом противоречие, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действие с палочкой, как с лошадью, т.е. ребенок раньше действует со значениями — как и с вещами, — а потом осознает их и начинает мыслить; т. е. так же, как до грамматической и письменной речи, ребенок имеет умения, не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно, так же точно ребенок имеет значения, оперирует ими, но не знает этого и произвольно не владеет ими; в игре ребенок не сознательно и произвольно отрывает значение лошади от лошади, но он хочет быть всадником и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает; не знает, что говорит прозой = ср. Лурия: теория стекла — не замечает слова inde — функциональное определение понятий, т. е. вещей, inde — слово — часть вещи;

то же и в значениях; в школьном возрасте осознание стекла — речи — и осознание значений в переходном] есть необходимый переходный этап к оперированию значениями.

Если в полтора года ребенок делает открытие: всякая вещь имеет свое имя, то в игре ребенок открывает: каждая вещь имеет свой смысл, каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь. Вращивание основано на эмансипации слова от вещи в игре (бихевиорист описал бы игру и ее характерное свойство: ребенок называет обычные вещи необычными именами (словами), свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то что знает настоящие имена) и значения от слова во внутренней речи. Но так же как отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи, так же во внутренней речи сохраняется в качестве опорного пункта физическая структура слова.

Но самое замечательное в этом:

В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади, ребенок не может оторвать значение вещи или слово от вещи иначе, как находя точку упора, опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя у другой; перенос значения есть выражение этой слабости ребенка — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос этот облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова (теория стекла), а видит за ним обозначаемую им вещь. Для ребенка в плане предметной отнесенности и индикативной функции слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

То же самое в отношении собственного действия ребенка: ребенок, который, стоя на месте, трясется и воображает, что едет верхом на лошади, — тем самым в критическом пункте совершает опрокидывание структуры действие/смысл.

Снова, для того чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности реально это сделать), — нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре действие/смысл определяющим было действие, сейчас,' структура опрокидывается и становится смысл/действие, которое отодвигается на задний план, становится точкой опоры (опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия) — не больше. Это снова критический пункт к чистому оперированию смыслами действий, т.

е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения. Т. е. путь к воле, так же как с вещью и смыслом — путь к мышлению. Ведь в волевом решении — выполнение неопределяющий пункт: ср. мои опыты с выбором и жребием с новой точки зрения. Выполнение по жребию труднее (оно слепо), чем по сознательному выбору, т. е. жребий — не высшее в воле.

Inde в наивной психологии — созревает понимание своей операции, т. е. смысла запоминания, и переходит к высшим психологическим процессам, т. е. знак после слова в онтогенезе, как знак для себя, в филогенезе узелок для слова (?).

Действие в игре впервые приобретает смысл: т. е. осознается. Действие замещает другое действие, как вещь — другую вещь. Как же ребенок переплавляет одну вещь в другую, одно действие в другое? Через движения в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которые подчиняют себе все реальные вещи и реальные действия. Это движение в смысловом поле есть самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле значений возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения есть ситуационный, конкретный (т. е. не логическое, а эффективное движение). Возникновение семического поля, но с движением в нем, как в реальном, — главное генетическое противоречие игры.

Примечания.

Рабочие записки-конспект (рукопись), которыми Л. С. Выготский пользовался при чтении лекций по психологии детей дошкольного возраста, были переданы им автору этой книги. Первые десять тезисов посвящены общим вопросам психического развития и как не имеющие прямого отношения к проблемам психологии игры опущены.

Упоминание в нескольких местах фамилии Д. Б. Эльконина связано с критикой или положительной оценкой его доклада по игре, непосредственно предшествовавшего лекциям Л. С. Выготского.

Имеющиеся в записках ссылки на Спинозу связаны с тем, что Л. С. Выготский в это время усиленно работал над проблемой соотношения аффекта и интеллекта.

Некоторые положения Л. С. Выготского, содержащиеся в записках, более подробно изложены в опубликованной стенограмме его лекции по психологии игры (см.: Вопросы психологии, 1966, № 6).

' См. примечания в конце текста.

[2] Отсюда, итак (лат.}.

[3] Напротив (франц.).

[4] Вкратце, кратко (лат..).

[5] Моральные суждения (франц.).

[6] Против (лат.}.

[7] Вот человек (лат.).

[8] Окружающая среда (нем.).

[9] Серьезная игра (нем.).

[10] Общий вывод (лат.).

[11] Ролевая игра (нем.).

[12] Осознание (франц.).

[12] Следовательно (лат.).

[13] Призывающий, притягивающий характер (нем.).